

Petra Mäkelä

YLÄKOULULAISEN OSALLISUUS

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu
6/2019

TIIVISTELMÄ

Petra Mäkelä: Yläkoululaisen osallisuus
Pro gradu
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
6/2019

Yläkoululaisen osallisuus on toimintatutkimus, jossa etsittiin vastauksia siihen, mistä yläkoululainen on koulussa osallinen, mitä opettajat ajattelevat yläkoululaisen osallisuuden olevan ja mitä merkityksiä osallisuudelle annetaan uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa, OPS 2014:ssä.

Toimintatutkimuksen tutkimusotteelle tyypillisesti tutkimuksessa oli interventio, joka toimi tutkimuksen toimintaympäristönä. Interventiona toimi kirjaston ja koulun yhteistyötä kehittämään pyrkinyt mediaprojekti, Projektin Canth. Projektiin osallistui kolme yhdeksättä luokkaa ja kaksi opettajaa, yhteensä 55 oppilasta.

Tutkimus on moniaineistoinen ja monimenetelmäinen: Projektin aikana kerättiin havaintoaineistoa projektista kiinnittäen huomiota erityisesti osallisuuteen tavalla tai toisella liittyviin ilmiöihin. Projektin lopuksi oppilaat täyttivät kyselyn projektista. Haastatteluaineistoa kerättiin niin projektiin osallistuneilta opettajilta kuin yhteistyökirjaston väeltäkin. Interventio sai aikaan tarpeen selvittää myös OPSin osallisuuskäsitystä – OPSissahan ei määritellä, mitä osallisuudella siinä tarkoitetaan – ja niin OPS 2014:sta tuli myös yksi tutkimuksen aineisto. OPSin mukaan ottaminen myös laajensi tutkimuksen näkökulman koskettamaan kaikkia yläkoululaisia, ei ainoastaan yhdeksäsluokkalaisia.

Analyysivaiheessa kaikkia aineistoja peilattiin toisiaan ja tutkimuskirjallisuutta vasten. Lopputuloksena on monitasoinen kuvaus yläkoululaisen osallisuudesta ja OPSin osallisuuskäsityksestä.

Tutkimuksessa päätellään oppilaiden osallisuuden kokemuksen muotoutuvan sen mukaan, kiinnittyvätkö he luokan autonomia -yhteisöön vai koulun työrauhayhteisöön. Toiseksi osallisuuteen vaikuttaa se, millä tavalla koulu ja opettajat suhtautuvat yhteisöllisyyteen: ajatellaanko yhteisen hyvän syntyvän yksilöitä tukemalla, vai yksilön hyvän yhteisöä tukemalla. OPSin yhteisöllisyysajattelu näyttää kulkevan yksilöiden tukemisen kautta. Kolmantena näkökulmana osallisuuteen yläkoulussa tutkimus nostaa osallisuuden kokemuksen käsitteeseen sisältyvän ristiriidan: osallisuus on sekä kuulumista että vaikuttamista, mutta niiden ei aina ole mahdollista toteutua samanaikaisesti. OPSissa ja opettajien haastatteluissa vaikuttamisnäkökulma korostuu. Lisäksi vaikuttaa siltä, että koululla ja opettajilla ei ole riittävästi keinoja yhteenkuulumisen kokemuksen edistämiseen.

Avainsanat: Osallisuus, mediakasvatus, yläkoulu, OPS 2014

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA, TUTKIMUSOTE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	8
2.1	TUTKIMUKSEN FILOSOFINEN TAUSTA.....	8
2.2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KOHDERYHMÄN VALIKOITUMINEN	9
2.3	TUTKIMUSOTE: TOIMINTATUTKIMUS.....	11
2.4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	15
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	17
3.1	YHDENVERTAINEN OSALLISUUS: KOKEMUS, ARVO JA LAKISÄÄTEINEN VELVOITE JULKISYHTEISÖILLE.....	17
3.1.1	<i>Osallisuuden kokemus.....</i>	18
3.1.2	<i>Osallisuus arvona, tavoitteena ja välineenä</i>	19
3.1.3	<i>Osallisuus Kuntalaissa ja Laissa yleisistä kirjastoista</i>	21
3.2	MEDIALUKUTAITO, MEDIAKASVATUS JA MEDIAKULTTUURI OSALLISUUDEN KULTTUURINA	23
3.2.1	<i>Medialukutaito.....</i>	23
3.2.2	<i>Mediakasvatuksen tavoitteena osallisuuden kulttuuri?</i>	25
3.2.3	<i>Kirjastojen mediakasvatus kouluyhteistyössä</i>	27
3.2.4	<i>Sosiaalinen kirjasto – osallisuuden mahdollisuus</i>	29
3.2.5	<i>Koulun paikat ja koulun aika – mihin yhteisöllisyys mahtuu?</i>	30
4	AINEISTOT JA ANALYYSI.....	33
4.1	KOKONAISANALYYSI.....	33
4.2	HAVAINTOAINEISTO	34
4.3	KYSELYAINEISTO	37
4.4	HAASTATTELUT	38
4.5	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA: OPS 2014	41
5	PROJEKTI CANTH	44
5.1	OSALLISUUS JA MEDIAKASVATUS OPSISSA.....	45
5.2	PROJEKTIN KULKU: HAASTEITA JA ILOISIA YLLÄTYKSIÄ.....	49
5.2.1	<i>Tylsää ja sekavaa vai kiinnostavaa ja hauskaa?.....</i>	52
5.2.2	<i>Demokratiaa</i>	58
5.2.3	<i>Vastakarvaan voi silittää – entä lukea?</i>	60
5.2.4	<i>Kuvia.....</i>	62
5.2.5	<i>Luovuus valloilleen ja vertaisarviointia</i>	64
6	TULOKSET	65
6.1	OSALLISUUDEN SISÄLTÖJÄ	66
6.2	EDELITYKSIÄ – JA ESTEITÄ – OSALLISUUDELLE	70
6.3	VIERAILUJEN JA VIERAILIJOIDEN MERKITYKSIÄ	74
6.4	PAKON JA VAPAUDEN VÄLINEN RISTIRIITA	75
6.5	KOULUYHTEISÖ VAI KOULUN YHTEISÖT – MISTÄ YLÄKOULUSSA OLLAAN OSALLISIA?	76
6.6	KIRJASTON ROOLI KOULUYHTEISTYÖSSÄ.....	78
7	YLÄKOULULAISEN OSALLISUUS	80
7.1	OSALLISUUS OPSISSA JA OPETTAJIEN PUHEESSA	80
7.2	KOLME IKKUNAA OSALLISUUTEEN	83
8	REFLEKTIO	90

8.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA	90
8.2	MATKAN VARRELLA TULLEITA ONGELMIA	93
8.3	KIRJASTON JA KOULUN MEDIAKASVATUSYHTEISTYÖSTÄ	95
8.4	VIELÄ KERRAN YLÄKOULULAISEN OSALLISUUDESTA	97
9	LÄHTEET	99

1 JOHDANTO

Käsillä oleva tutkimus on toimintatutkimus, monimenetelmäinen ja moniaineistoinen kokonaisuus. Toimintatutkimukselle tyypillisesti tutkimuskysymykset, menetelmät ja aineistojen tarve ovat tarkentuneet matkan varrella.

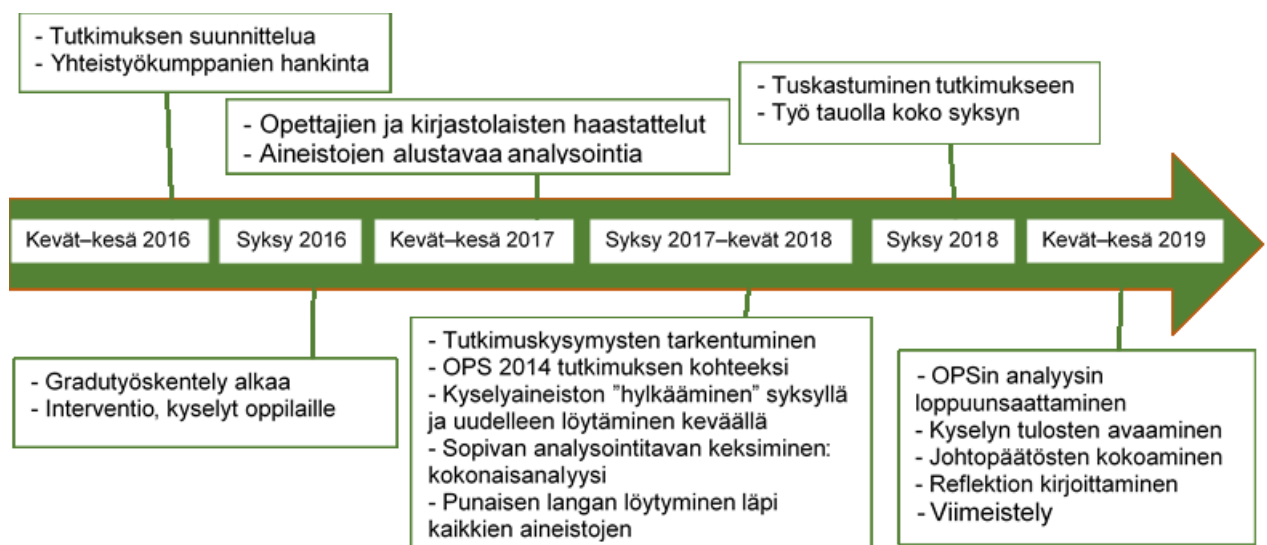
Alussa oli kuitenkin Projekti Canth, syksyllä 2016. Tosin sitäkin ennen oli halu päästä käytännössä testaamaan joitakin Medialukutaito-kurssin ryhmässä kehitettyjä mahdollisuuksia kirjaston kouluille tarjottavasta mediakasvatuksesta. Sain yhteistyötahoiksi keskikokoisesta länsisuomalaisesta kaupungista kirjaston ja yhden yläkoulun. Aluksi ajatuksena oli ottaa tutkimukseen mukaan vain yksi yhdeksännen luokan ryhmä (jatkossa viitataan yhdeksänteen luokkaan ja yhdeksäsluokkalaisiin yksinkertaisesti ysiluokkana ja ysiluokkalaisina), mutta toinenkin koulun äidinkielenopettaja kiinnostui projektista, ja lopulta koulun kaikki kolme ysiluokkaa osallistui tutkimukseen, yht. 55 oppilasta ja kaksi opettajaa. Kotimaisen kirjallisuuden kurssille räätälöimme yhdessä toisen opettajan kanssa suunnitelman mediaprojektiksi, Projekti Canthin.

Mediakasvatuksen rinnalla, ja sen ylikin, kasvatustieteellisen kiinnostukseni kohteita ovat yhteisöllisyys ja osallisuus. Tutkimussuunnitelmaa työstäessäni kävikin niin, että tutkimuksen kohteeksi valikoitui mediakasvatuksen sijasta ysiluokkalaisen osallisuus ja Projekti Canth jäi tutkimuksen toimintaympäristöksi. Projektia aloittaessamme alustava tutkimuskysymykseni oli, miten ysiluokkalaisen osallisuuden kokemusta voisi tukea kirjaston ja koulun mediakasvatusyhteistyössä.

Projekti tuotti ymmärryksen, että perustavamman laatuinen kysymys on, mistä ysiluokkalainen on osallinen koulussa. Keskustelin projektin aikana paljon opettajien kanssa uudesta Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014:stä (tästä eteenpäin OPS 2014 tai yksinkertaisesti OPS), ja huomasin opettajien toisaalta suhtautuvan varautuneesti uuteen OPSiin ja sen tapaan nostaa osallisuutta esille, mutta toisaalta vaikutti myös siltä, että OPSin osallisuuskäsitystä ei oltu analysoitu yhteisesti, eikä ehkä tultaisi näin tekemäänkään (uusi OPS oli projektin

aikaan käytössä vasta alakouluissa, ei vielä yläkouluissa). OPSin ahkera lukeminen herätti huomaamaan, että sen osallisuuskäsityksen analysointi olisi kuitenkin hyvin tarpeellista: OPSissa ei määritellä, mitä siinä tarkoitetaan osallisuudella. Tutkimuskirjallisuudessa puolestaan osallisuudelle löytyy varsin paljon määritelmiä. OPSin osallisuuskäsitys voisi siis olla mikä tahansa niistä tai vaikka ne kaikki kerralla. OPSin osallisuuskäsityksen tutkiminen laajensi tutkimuksen näkökulman pelkistä ysiluokkalaisista kaikkiin yläkoululaisiin. Tutkimus pyrkii siis vastaamaan kysymyksiin siitä, mistä yläkoululainen on tai voi olla osallinen koulussa, ja mikä on OPS 2014:n osallisuuskäsitys.

Monimenetelmäisenä ja -aineistoisena tutkimus on edennyt monella tasolla samanaikaisesti. Olen yrittänyt muodostaa monitasoisesta tutkimuksesta edes jossain määrin koherentisti alusta loppuun etenevän raportin. Kuviossa 1 on esitetty tutkimuksen kronologinen edistyminen pääpiirteissään.



KUVIO 1. Tutkimuksen eteneminen alusta loppuun

Tutkimusraportti etenee seuraavasti: Luvussa 2 kerron omasta taustastani tutkijana ja tutkimusotteestani sekä tutkimuskysymysten muodostumisesta. Luku 3 on teoriataustaa osallisuudesta ja mediakasvatuksesta. Aineistojen hankintaa ja analyysia valotan luvussa 4 ja intervention, Projekti Canthin, kulkua luvussa 5. Luku 6 keskittyy tuloksiin, joskin niitä on tullut jonkin verran jo luvussa 5. Luvussa

7 pääsen vihdoin käsiksi tutkimuksen johtopäätöksiin ja viimeisessä luvussa on luvassa tutkimuksen reflektointia.

Lainausten lähteenä (kuten alla) Projekti Canth viittaa tutkimusblogiini, jota kirjoittelin ahkerasti intervention aikana ja vähemmän säännöllisesti sen jälkeen.

Seikkailu alkaa

Maanantaina 24.10.2016, ylihuomenna, alkaa seikkailu. Seikkailu on ”epätavallinen, jännittävä t. vaarallinen tapahtuma(sarja); uhkapeli” (Kielitoimiston sanakirja). Graduuni liittyvän mediakasvatuksen kehittämishankkeen interventio käynnistyy tuolloin. Ainakin minulle se on jännittävää, ja kyseisessä kunnassa se on ensimmäinen tällainen projekti, siis epätavallinen.

Uhkapelistäkin voi toimintatutkimuksen yhteydessä puhua: lähtiessään ei tiedä kuulumisia. Minä olen pannut itseni likoon sen puolesta, että uudenlainen kirjaston ja koulun yhteistyö ja uudella tavalla ajateltu kirjallisuuden käsittely tukee yläkoululaisen osallisuuden kokemusta ja mediataitojen oppimista. Teen kaikkeni voittaakseni vetoni!

(Projekti Canth 22.10.2016)

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA, TUTKIMUSOTE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

2.1 *Tutkimuksen filosofinen tausta*

Osallisuuden kokemuksen valitseminen tutkimuskohteeksi liittää tutkimuksen fenomenologian tutkimusperinteeseen. Fenomenologia (phenomena = ilmiö) on tieteenfilosofinen suuntaus, joka on kiinnostunut ilmiöistä. Fenomenologia tutkii ilmiöitä subjektiivisesti koettuina, subjektiivisen merkityksen saaneina. Ilmiöiden ei nähdä olevan olemassa itsenään, tai ainakaan niistä ei voida saada tietoa, muuten kuin yksilön kokemuksen kautta. (Koppa 2015; Smith, D. W. 2016.)

Osallisuuden kokemus puolestaan on ilmiönä erittäin ajankohtainen. Osallisuudesta puhutaan yhteiskunnan kaikilla aloilla kaavoituksesta terveydenhuoltoon. Perusopetuksen uusi opetussuunnitelma, OPS 2014, on nostanut oppilaiden osallisuuden ja sen tukemisen erityisellä tavalla esille. Osallisuutta ja sen vastapoolia osattomuutta on tietenkin aina ollut, mutta vasta tieteellisen kiinnostuksen ja yhteiskunnallisen keskustelun kohteena oleminen on nähdäkseni tehnyt osallisuudesta – ja osattomuudesta – varsinaisen ilmiön.

Oma tieteellisfilosofinen ajatteluni on lähinnä sosiaaliskonstruktivistista siinä mielessä, että ymmärrän tietomme ja käsityksemme todellisuudesta rakentuvan sosiaalisissa suhteissa (myös eri medioiden välityksellä) tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Esimerkiksi Vivien Burr (2015) tuo esiin ymmärryksemme relatiivisuutta. Ymmärryksemme maailmasta on kulttuurisesti ja historiallisesti spesifiä, eikä suoraan siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tieto (ymmärrys) maailmasta välittyy, rakentuu ja säilyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siksi ymmärrys ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat kaiken aikaa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Uuden tiedon rakentuminen muokkaa sosiaalisia prosesseja, joissa vuorostaan rakentuu uutta tietoa. (Burr, 2015, 3-5.) Tietoa ei tässä yhteydessä tule

ymmärtää kuitenkin tiukasti objektiivisena faktatietona, eikä uusi ymmärrys edusta aina objektiivisesti ajatellen oikeampaa tietoa. Sosiaalinen konstruktio- nismi haastaakin näkemyksen maailmasta objektiivisesti käsitettävänä. ”[Se] vaatii tarkastelemaan kriittisesti itsestään selvinä pitämiämme tapoja ymmärtää maailmaa ja itseämme” (Burr, 2015, 2. Käännös kirjoittajan).

Tutkimuksessani sosiaalikonstruktio- nismi tulee näkyviin ainakin siinä, että pidän kielellisiä ilmaisuja käsitteellisinä työkaluina. Ajattelen, että kieli muokkaa ajatteluamme, ja käytetyt käsitteet vaikuttavat siihen, mitä ajattelemme ilmiöistä, joihin ne viittaavat. Siksi lainaan osallisuuden käsittelyn filosofiseksi tausta- aja- tukseksi Leena Turjan (2011, 47) näkemyksen kasvatustoiminnasta, joka on osallisuuteen kutsuvaa tai osallisuuden mahdollistavaa – ei osallistavaa. Osallis- tava toiminta viittaa osallistettaviin passiivisina objekteina. Osallisuuteen kutsu- minen puolestaan auttaa huomaamaan molempien osapuolien, kutsujan ja kut- suttavan, subjektiuden. Molempien aktiivista panosta tarvitaan.

Vaikka tutkimusajattelussani on sosiaaliskonstruktio- nistisia aineksia, ei gra- dututkimukseni kuitenkaan ole sosiaaliskonstruktio- nistinen siinä mielessä, että kysyisin osallisuuden sosiaalista rakentumista (Hacking, 2009, 13–58). Pikem- minkin otan kuin annettuna, että osallisuuden kokemuksen idea on sosiaalinen konstruktio ja osallisuuden – tai osattomuuden – kokemus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

2.2 Tutkimuksen lähtökohdat ja kohderyhmän valikoituminen

Keväällä 2016 tutkimusajatus oli vielä hyvin hapuileva, oikeastaan pelkkä ajatus siitä, että haluan päästä käsiksi kirjaston ja koulun yhteistyöhön. Minulla oli kui- tenkin näkemys, että haluaisin käytännössä kehittää koulun ja kirjaston media- kasvatusyhteistyötä kehittämis- tai toimintatutkimuksen keinoin. Lisäksi halusin nimenomaan tehdä tutkimusta jossain muualla kuin suuressa kaupungissa tai maakuntakirjastossa. Isojen kaupunkien kirjastoilla ja erityisesti alueellisilla kehit- tämiskirjastoilla (ent. maakuntakirjastot) on paljon mediakasvatuksen kehittämis- hankkeita, mutta pienempien kaupunkien kirjastot joutuvat toimimaan paljon vä- hemmillä resursseilla. Näistä ajatuksista lähtien sain mukaan yhteistyökirjaston keskikokoisesta, kuntaliitosten kirjavoimasta kunnasta Länsi-Suomesta.

Kävin huhtikuussa 2016 keskustelemassa kirjaston väen kanssa ja kuulo-
telemassa heidän ajatuksiaan mediaprojektista. Kirjastosta sain apua yhteistyö-
koulun ja opettajan etsimiseen. Koulujen kevätlukukauden päättyessä olin saanut
yhdeltä yläkoululta äidinkielen opettajan yhteistyökumppaniksi. Kävin kesä-
kuussa koulujen jo loputtua juttelemassa projektista opettajan kanssa. Minulla oli
jo joitain ajatuksia käytännön toteutuksesta ja opettajan kanssa keskustelu auttoi
niiden kehittämisessä.

Aluksi oli tarkoitus, että koulun kolmesta ysiluokasta yksi osallistuisi projek-
tiin. Syksyllä kuitenkin ilmeni, että koulun toinenkin äidinkielen opettaja oli kiin-
nostunut projektista. Päädyin opettajien kanssa juteltuani lähtemään projektiin
koulun kaikkien kolmen ysiluokan kanssa. Mukana interventiossa oli siten kaksi
opettajaa ja 55 oppilasta.

Tutkimuslupan pyysin ja sain koulun rehtorilta. Katsoimme gradun ohjaajan
ja yhteistyöopettajien kanssa, että itse projektiin osallistumiseen ei tarvitse pyytää
suostumusta huoltajilta, vaan projekti oli normaalia koulunkäyntiä. Tämä on lin-
jassa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden kanssa:

”Tutkimuksen toteuttamiseen ei tarvitse pyytää huoltajan lupaa, mikäli __
koulun rehtori arvioi, että tutkimus on instituutiolle hyödyllistä tietoa tuottava
ja tutkimus voidaan toteuttaa osana __ koulun normaalitoimintaa. Esimer-
kiksi havainnointi, laajat lomaketutkimukset ja avoimet haastattelut, joiden
yhteydessä ei tallenneta tutkimustarkoituksiin yksilöityjä tunnistetietoja
(nimi, henkilötunnus, osoite), voidaan toteuttaa ilman vanhempien tai muun
huoltajan erillistä suostumusta. Muussa tapauksessa heitä tulee informoida
tutkimuksesta.”

(Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5.)

Oppilaiden huoltajille kuitenkin lähetettiin tiedote tutkimuksesta ja tutkimuslupa-
pyyntö (ks. Liite 1), joka koski nimenomaan lupaa osallistua projektin päätteeksi
tehtävään kyselyyn. Melkein kaikki oppilaat palauttivat tutkimuslupalomakkeet.
Kenenkään vanhemmat eivät kieltäneet tutkimukseen osallistumista. Kesken in-
tervention huomasin, että suurimman osan vanhemmilta ei olisi tarvinnut eettisiä
ohjeita tiukasti tulkitenkaan pyytää suostumusta tutkimukseen osallistumisesta.
Melkein kaikki oppilaat olivat nimittäin ysin syksyn kääntyessä loppuilleen ehtineet
täyttää 15 vuotta, ja heillä oli siten oikeus itsenäisesti päättää osallistumisestaan.
(Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5.) Toki vanhempien suostumuksesta

huolimatta oppilailla oli oikeus itse kieltäytyä osallistumasta. Pari puuttuvaa lupalomaketta ei siis haitannut kyselyn toteuttamista, koska kyseiset oppilaat olivat jo täyttäneet 15 vuotta. Klaus Mäkelä (2010, 83) toteaa myös, ettei alaikäisen tutkimiseen tule edellyttää lupaa vanhemmilta tapauksissa, *”joissa tutkimusinterventio ei sisällä riskejä, ja joissa alaikäinen itse on pätevä arvioimaan, haluaako hän osallistua vai ei”*.

Arkaluontoisten lapsuus- ja nuoruustutkimusten tutkimuslupiin liittyy ymmärrettävästi monenlaisia haasteita. Kuitenkin vaikka tutkimuksen aihe ei olisi erityisen sensitiivinen, voi tutkimuslupien saaminen vanhemmilta olla muista syistä kuitenkin haasteellista. Tässäkin tutkimuksessa kävi niin, että useista muistuttamisista huolimatta kaikki oppilaat eivät toimittaneet tutkimuslupaa perille. Osa oppilaista myös selvästi piti luvan kysymistä turhana, koska heidän mielestään oli itsestään selvää, ettei vanhemmilla voi olla mitään tutkimusta vastaan. Tätä ongelmaa ennakoiden ehdotinkin, että tutkimusluvut kysyttäisiin Wilma-järjestelmässä. Opettajat eivät kuitenkaan pitäneet ajatusta hyvänä, koska ilmeisesti iso osa vanhemmista ei käytä Wilmaa joko lainkaan tai ei ainakaan säännöllisesti.

2.3 *Tutkimusote: toimintatutkimus*

Toimintatutkimus ei ole yksittäinen tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin tutkimusote, jossa voidaan soveltaa hyvinkin erilaisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimusmenetelmien valinta riippuu muun muassa tutkittavasta kohteesta, valitusta näkökulmasta ja tutkijasta itsestäänkin. Toimintatutkimus saa tutkimuskirjallisuudessa monenlaisia määritelmiä riippuen esimerkiksi ajankohdasta, jolloin määrittely on tehty; maantieteellisestä ja tieteenfilosofisesta sijainnista (toimintatutkimus on kehittynyt eri alueilla eri painotuksin); tieteenalasta, jonka piirissä tutkimus on tehty sekä tutkijan omista lähtökohdista. Yhteistä eri määritelmille on Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 36) mukaan reflektiivisyyden, tutkimuksen käytäntöön suuntautumisen, muutosintervention ja ihmisten osallistumisen nostaminen tutkimuksen keskeisiksi tekijöiksi. Myöhemmässä kirjoituksessaan Heikkinen (2007, 27–36) erottaa vielä tutkimuksen (sosiaalisen) prosessiluonteen omaksi

piirteekseen. Kuulan (1999, 10) mukaan puolestaan eri toimintatutkimustraditi-
oille yhteisiä piirteitä ovat ”[k]äytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkimi-
nen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin”.

Toimintatutkimukselle voidaan antaa moninaisempia ja tarkempia määrit-
teitä. Esimerkiksi Stringer (2004, 5) sisällyttää toimintatutkimukseen paitsi edellä
mainitut muutoksen, reflektion, ihmisten osallistumisen ja käytännönläheisyyden
myös inklusion, jakamisen, aiheen kokonaisvaltaisen ymmärryksen, tutkimus-
sykliä toistamisen ja suuntautumisen kohti oppivaa yhteisöä. Nämä ovat kuiten-
kin sellaisia, jotka edellä mainitut tutkijat sisällyttävät esimerkiksi reflektiivisyyteen
(jakaminen, ymmärrys, tutkimussykliä toistaminen vrt. hermeneuttinen kehä) tai
käytäntöön suuntautumiseen ja muutokseen (inkluisio, suuntautuminen oppi-
vaan yhteisöön).

Toisaalta toimintatutkimusta on määritelty myös vähemmällä, mutta laaja-
alaisemmilla käsitteillä. Carr ja Kemmis kuvasivat toimintatutkimusta kasvatus- ja
koulutuskäytäntöjen, niiden ymmärtämisen ja niihin liittyvien tilanteiden paranta-
miseen tähtäävänä toimintana, joka perustuu näkemykseen tiedosta ja toimin-
nasta sosiaalisesti konstruoituna ja historiallisesti rakentuneena.¹ He pitivät toi-
mintatutkimuksen tyypillisinä piirteinä ymmärryksen (understandings), käytänteiden
(practices) ja tilanteiden (situations) *muutosprosessin historiallisuutta* sekä
yhteyksien ja niiden puuttumisen (correspondences ja non-correspondences) *et-
simistä* ymmärryksen, käytänteiden ja tilanteiden välillä. He painottivat myös toi-
mintatutkimuksen luonnetta *sosiaalisena prosessina*. (Carr & Kemmis 1986,
182.)

Keskustelu toimintatutkimuksen määrittelystä jatkuu edelleen. Vuonna 2015
Piggot-Irvine, Rowe ja Ferkins toivat esiin Educational Action Research -lehden
artikkelissaan, että toimintatutkimuksen epäselvä määrittely tuottaa ongelmia toi-
mintatutkimuksen arviointikriteeristön määrittelemisessä, ja että siksi toimintatut-
kimuksen määrittelystä käytävää keskustelua on syytä jatkaa. Omassa tutkimuk-
sessaan toimintatutkimuksen arvioinninmittariston luomiseksi he päätyivät mää-
ritelmään, ”*että toimintatutkimus on yhteistyöhön perustuva muutokseen täh-
täävä lähestymistapa, johon liittyy huomion kiinnittäminen täsmälliseen aineiston*

¹Tämä sosiaalikonstruktivistinen näkemys todellisuuden luonteesta vaikuttaa olevan yhteistä
tämän päivän kasvatustieteelliselle toimintatutkimukselle ylipäätään.

keräämiseen, tiedon tuottamiseen, reflektioon ja erityisesti toiminta/muutoselementteihin, jotka tähtäävät käytännön ratkaisuihin” (Piggot-Irvine, Rowe & Ferkins 2015, 548)². Myös tässä määritelmässä tulevat esiin Heikkilän ja Jyrkämän esittämät toimintatutkimuksen piirteet: reflektiivisyys, käytäntöön suuntautuminen, muutos(interventio) ja ihmisten osallistuminen.

Kasvatustieteen toimintatutkimus ammentaa paljolti kriittisestä teoriasta, ja erityisesti sen emansipatorisesta intressistä (Kuula 1999, 64, 65). Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa *”osallistujat ottavat itse vastuun käytäntöjen muuttamisesta ja samalla itsensä vapauttamisesta”* (Kuula 1999, 75). Tämän määritelmän yhteneväisyys osallisuuden teorian kanssa on silmiinpistävä. Osallisuuden kokemushan on muun muassa kokemusta siitä, että pystyy vaikuttamaan itselle tärkeisiin asioihin ja kokee itsensä päteväksi toimijaksi.

Käsillä oleva tutkimus on määritelmän mukaisesti toimintatutkimus, siinä sekä tutkittiin toimintaa, että pyrittiin kehittämään sitä (Heikkinen 2015a, 204). Halusin tai en, osallisuuden edistämisyrittäminen liittyy sen myös kasvatustieteen kriittisen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen perinteeseen. Mieleni tekee silti myös kyseenalaistaa tähän perinteeseen liittyvä ajatus instituutioiden, kuten koulu ja yhteiskunta, alistavista rakenteista, joiden tiedostaminen avaa mahdollisuuden emansipoitumiseen (Kuula 1999, 88). Osallisuuteen liittyy aina myös ajatus yhteisöön kuulumisesta, jossa osallisuus tulee mahdolliseksi. Jos on olemassa yhteisö, on väistämättä myös sääntöjä ja käytänteitä, joista osa voidaan aina nähdä jotain osapuolta alistavina, ja estämässä täyden osallisuuden toteutumista. Niinpä yhteisö (instituutio) on paradoksaalisesti sekä osallisuuden edellytys, että sen este.

Yritin päästä selville siitä, mitä oppilaiden osallisuus yläkoulussa on, ja miten sitä voitaisiin edistää. Samalla koetin pitää mielessäni, että oppilaiden mahdollinen osallisuuden puute ei välttämättä ja joka tilanteessa johdu koulusta, opetuksesta tai opettajista. Koulu kuitenkin muuttuu väistämättä koko ajan, ja siten on tärkeää, että muutosta koetetaan ohjata hyvään suuntaan (niin kuin voitaisiin edeltä käsin tietää, mikä suunta osoittautuu hyväksi). Tämä muuttuminen ja muutoksen ohjaaminen ei silti välttämättä tarkoita sitä, että juuri jokin tietty koulun

² “that AR [Action Research] is a collaborative transformative approach with joint focus on rigorous data collection, knowledge generation, reflection and distinctive action/change elements that pursue practical solutions.”

rakenne olisi osallisuuden esteenä, tai että osattomuus ja syrjäytyminen ylipäänsä (aina) johtuisivat koulusta, vaikka koulua kehittämällä pyritäänkin vastamaan osattomuuden ja syrjäytymisen haasteisiin. Jari Salminen kirjoittaaakin siitä, miten koulun tehtäväksi on tullut ratkaista ongelmia (tai ainakin koettaa selviytyä sellaisten ongelmien kanssa), joiden syihin se ei juurikaan voi vaikuttaa. Lisäksi koulukasvatukseen liittyy dilemmoja, toisilleen vastakkaisia tavoitteita, joita tyyppillisesti pyritään tavoittelemaan samanaikaisesti. Näistä erityisesti kaksi liittyy osallisuuden määritelmiin, nimittäin pakko vs. vapaus ja yksilöllisyys vs. yhteisöllisyys, joka Salmisen esittämissä dilemmoissa esiintyy muodossa luonto vastaan sosialisatio. (Salminen 2012, 84, 85, 237, 249.)

Toimintatutkimuksen valitseminen tutkimuksen lähestymistavaksi johtui kiinnostuksestani päästä kehittämään – tai ainakin kokeilemaan käytännössä – jotain koulun ja kirjaston perinteestä poikkeavaa mediakasvatuksen sovellusta. Myös kiinnostukseni osallisuuden kokemukseen liittyi tutkimuksen lähestymistavan valintaan: Yhtenä perustavana lähtökohtana minulla oli ajatus, että kasvatuskumppanuus esimerkiksi kirjaston ja koulun välillä voisi kutsua lapsia ja nuoria laajempaan osallisuuteen. Halusin päästä luomaan tilannetta, jossa kirjaston edustaja ei pelkästään tule pitämään tuntia, vaan jossa opettaja ja kirjastolainen aidosti vievät projektia yhdessä eteenpäin, suunnitellen ja neuvotellen projektin edetessä.

Toimintatutkimuksessa tutkija pistää itsensä likoon löytääkseen jotain, mitä muuten ei ehkä voitaisi löytää. Kouluun meneminen ei ollut aivan helppoa. Omat muistoni koulusta, varsinkaan yläkoulusta, eivät ole kaikin osin hyviä – kenelläpä olisi. Toisaalta minulla on siinä määrin kokemusta peruskoulussa opettamisesta, että solahdin helposti rooliin, jossa vedin projektia ja yksittäisiä tunteja. Osallistuin intervention aikana kolmen yhdeksän luokan äidinkielen tunneille ajalla 24.10. – 16.12.2016 yhteensä kolmenkymmenen tunnin ajan. Kolmessakymmenessä tunnissa ehtii näkemään jo monenlaista. Se, että olin paljon paikalla koulussa, toi tutkimukseen etnografiamaisuutta. Etnografiamaisuudesta kerron tarkemmin havaintoaineiston yhteydessä.

Olin lukenut osallisuudesta paljon ennen interventiota, ja huolimatta siitä, että osallisuutta määritellään hyvin monin tavoin, pidin osallisuuden kokemusta jotenkin ongelmattomana käsitteenä. Tiesin jo etukäteen, että opettajat pitivät uu-

den OPSin tavoitteita oppilaiden osallisuuden tukemisesta haastavina, ongelmallisina, epärealistisina jne. Mutta en oikeastaan nähnyt, mikä asiasta teki niin vaikean. Sen pamauksen saattoi miltei kuulla, kun koulun arki törmäsi yhteen sen kanssa, mitä ajattelin osallisuudesta ja OPSin tavoitteista osallisuuden suhteen. Aloin tutkia OPSia tarkemmin, ja olin häkeltynyt, kun lopulta oivalsin, että osallisuutta ei määritellä siinä. OPSissa osallisuus voi siis tarkoittaa mitä tahansa osallisuuden monista määritelmistä – tai vaikka niitä kaikkia. Tästä syntyi tarve selvittää, mistä OPSissa puhutaan, kun puhutaan osallisuudesta. Ja OPSin osallisuuskäsityksen selvittämisestä tuli yksi tutkimustehtävä.

Interventiota aloittaessani en odottanut löytäväni mitään odottamatonta. Minulla oli varsin selkeä näkemys siitä, miten tutkimus etenee, ja vahva ennakkoodotus tutkimuksen tuloksista – että projekti auttaa lisäämään oppilaiden osallisuuden kokemusta. Osoittautui, että kyselyjen mukaan ennakkoodotukseni oli oikea, vaikkakaan osallisuuden muutos ei ollut mitenkään dramaattinen. Samalla tajusin myös, että ennakkoodotusteni toteutuminen vain toisintaa sitä, mitä yhteistoiminnallisten menetelmien yhteydestä osallisuuden kokemukseen tiedetään jo ennestään.

Jännittävää toimintatutkimuksellisessa otteessa olikin se, että vastaani tuli sittenkin asioita, joita en osannut odottaa, mutta joihin pystyin tarttumaan ennakkoodotuksistani huolimatta. Projekti Canth on vahvasti toimintatutkimus, mikä näkyy siinä, että intervention aikana esiin nousseet ihmetykset ohjasivat tutkimuksen kulkua, ja nousivat jopa tutkimuksen keskiöön (Heikkinen 2015a, 211–213). En ole varma tarvittiinko toimintatutkimuksen määritelmän mukaisesti muutosta, jotta pääsi tutkimaan todellisuutta. Voi olla, että samat asiat olisivat nousseet esiin, jos olisin lähtenyt kouluun etnografina, ”vain” pitämään silmäni auki; olemaan osa koulua, mutta pyrkimättä tietoisesti muuttamaan mitään. Toisaalta pelkkä tutkijan läsnäolo koulussa olisi jo muutos sekin.

2.4 Tutkimuskysymykset

Interventioon lähtiessäni alustava kysymykseni oli, miten kirjaston ja koulun mediakasvatusyhteistyöllä voidaan edistää osallisuuden kulttuuria ja yläkoululaisten

osallisuuden kokemusta? Kuten olen edellä kertonut tästä ei tullut kuitenkaan lopullista tutkimuskysymystä, vaan tutkimuksen kulku ohjasi kysymään muita asioita.

Lopulliset tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Mistä yläkoululainen on tai voi olla koulussa osallinen?
- 2) Mitä opettajat ajattelevat yläkoululaisen osallisuuden olevan?
- 3) Mitä merkityksiä osallisuudelle annetaan OPS 2014:ssä?

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 *Yhdenvertainen osallisuus: kokemus, arvo ja lakisääteinen velvoite julkisyhteisöille*

Käsitteelle osallisuus voidaan määritellä lukemattomia merkityksiä näkökulmasta ja asiayhteydestä riippuen. Osallisuudelle annetaan myös erilaisia määreitä; saatetaan puhua esimerkiksi sosiaalisesta osallisuudesta, yhteisöllisestä osallisuudesta, yhteiskunnallisesta osallisuudesta tai tasa-arvoisesta osallisuudesta. Määreet riippuvat siitä, mitä osallisuuden puolta kulloinkin halutaan korostaa. Leemannin, Kuusion ja Hämäläisen mukaan (2015, 1) ”[s]osiaalipoliittisesta näkökulmasta sosiaalinen osallisuus käsitetään valtion velvollisuudeksi mahdollistaa ja tukea kansalaisten osallistumista yhteiskuntaan”.

Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa erityispiirteenä on tarkastella osallisuutta erityisesti osallisuuden kokemuksena. Tämä johtuu ainakin osittain siitä, että suomenkielinen käsite osallisuus sisältää vivahteita, joita esimerkiksi englanniksi täytyy ilmaista useammalla käsitteellä. Suomalainen osallisuuden käsite sisältää niin osallistumisen (participation), vaikuttamisen (influence, power) kuin (yhteisöön)kuulumisenkin (engagement, inclusion) elementtejä. (Thitz 2013, 28.)

Tuon tässä luvussa esille erilaisia mahdollisuuksia määritellä osallisuutta erityisesti osallisuuden kokemukseen keskittyen. Tarkastelen osallisuutta myös arvona, tavoitteena ja välineenä. Koska tutkimus koskettaa myös kirjastoa, tarkastelen, mitä Kuntalaki ja Laki yleisistä kirjastoista sanovat – tai eivät sano – osallisuudesta. Lopuksi esitän sosiaalisen kirjaston idean yhteyden osallisuuden tukemiseen.

3.1.1 Osallisuuden kokemus

Kuten edellä esitin, monet tutkijat painottavat osallisuudessa nimenomaan osallisuuden kokemusta, tunnetta osallisuudesta. Varhaiskasvatusta tutkinut Jonna Leinonen puhuu lapsen osallisuuden kokemuksesta, mutta ei ole mitään syytä uskoa, etteikö sama pätsi myös nuoriin ja aikuisiin: osallisuuden kokemus on voimaannuttava, se *”synnyttää lapsessa ilon ja innostuksen tunteita ja luo tilanteesta mielekkään oppimisen ja vuorovaikutuksen tilanteen, johon lapsi sitoutuu intensiivisesti”*. (Leinonen 2014, 18, 19.) Osallisuutta kokemuksena on artikuloitu myös esimerkiksi kuulluksi tulemisena (esim. Leinonen 2014, 21, 25, 30), (yhteen)kuulumisen tunteena (esim. Leinonen 2014, 33; Kataja 2014, 62), ja kunnioittavasti kohdatuksi tulemisena (esim. Kataja 2014, 64). Osallisuuden kokemuksen voi sanoa olevan yhteiskuntaan kiinnittymistä (vrt. osallisuus kansalaisidentiteettinä), *”kokemusta jäsenyydestä sekä mahdollisuutta osallistua, toimia ja vaikuttaa yhteisössä ja yhteiskunnassa”*. Se vahvistaa ihmisen kokemusta täysivaltaisuudesta, ja saa uskomaan omiin kykyihin ja pätevyyteen toimia ja vaikuttaa. (Thitz 2013, 29).

Osallisuuden kokemus on yksilöllinen, ja sen syntyminen riippuu jokaisella ihmisellä hiukan eri asioista. Yksi kaipaa syvällisiä keskusteluja, toiselle tärkeää on yhdessä touhuaminen, kolmas kaipaa ehkä vain hiljaista yhdessäoloa, sanatonta olemisen jakamista. Osallisuutta ei voikaan antaa ulkopuolelta, vaan se syntyy henkilön omasta tarpeesta käsin yhteisöllisessä kanssakäymisessä suhteessa hänelle itselleen merkittäviin asioihin (Thitz 2013, 91). Kokemuksen yksilöllisyydestä huolimatta on mahdollista löytää yleisiä periaatteita osallisuuden kokemuksen syntyisestä.

Johdannossa toin esille, että nuorten osallisuutta on usein tutkimuksissa määritelty kansalaisena toimimisen, osallistumisen ja vaikuttamisen näkökulmista. Leinonen puolestaan määrittelee osallisuutta jakamalla sen alakäsitteisiin: 1) osallisuus arjessa, 2) osallisuus sosiaalisissa suhteissa ja ryhmätoiminnassa ja 3) osallisuus kokemuksena. Osallisuus arjessa on toimijana osallistumista esimerkiksi koulun rutiineihin ja perustoimintoihin: oppitunneilla käymistä, välitunneille siirtymistä, ruokailuun osallistumista. Osallisuus sosiaalisissa suhteissa ja ryhmätoiminnassa korostaa kaikkien osallistujien, myös lasten ja aikuisten, tasa-

arvoista vuorovaikutusta ja yhteistä toimintaa. Osallisuus kokemuksena puolestaan muodostuu kahden ensiksi mainitun yhteisvaikutuksesta, ja pitää sisällään jokaisen henkilökohtaiset kokemukset osallisuudesta. (Leinonen 2014, 18, 19.)

Monet tutkijat, myös Leemann ym. pitävät osallisuuden kokemuksessa tärkeimpinä tekijöinä tunnetta kuulumisesta johonkin yhteisöön tai yhteiskuntaan sekä subjektiivista vaikutelmaa siitä, että itsellä on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämän kulkuun. Osallisuuden kokemusta pyritään yleisesti lisäämään osallistumista lisäämällä. Pelkkä toimintoihin osallistuminen ei silti takaa osallisuuden kokemuksen syntymistä, vaan saattaa henkilökohtaisen tason vuorovaikutuksen puuttuessa jopa pahentaa osattomuuden kokemusta. Osallistuminen kuitenkin mahdollistaa yhteenkuuluvuuden tunteen kokemista ja itseä ja ympäristöä koskeviin asioihin vaikuttamista sekä itsensä kokemista päteväksi toimijaksi.

”Osallisuus on vuorovaikutusta ja osallisuuden kokemus voi syntyä, kun ihminen oivaltaa osallistumisen mahdollistamat hyödyt. __ Osallistuminen on prosessi ja keino sosiaalisen osallisuuden edistämiseksi ja se voi olla osa tunneperäistä kokemusta sosiaalisesta osallisuudesta.”

(Leemann ym. 2015, 5.)

Osallisuuden kokemuksen vastakohta on osattomuuden tai ulkopuolisuuden kokemus. Ihmiset ovat yksilöitä, joilla on erilaisia kiinnostuksen kohteita ja luonteenpiirteitä. Tästä johtuen nuoretkin kokevat vetoa erilaisiin kokoonpanoihin, vertaisryhmiin. Vertaisryhmät merkitsevät kuitenkin väistämättä paitsi yhteisöön kuulumisen tunnetta myös yhteisöllisiä erontekoja ja rajanvetoja, joilla muita ihmisiä määritellään yhteisön ulkopuolelle kuuluviksi (Korkiamäki 2014, 39). Julmimmillaan nämä eronteot ilmenevät kiusaamisena, mutta lievempinäkin ne voivat aiheuttaa osattomuuden kokemusta.

3.1.2 Osallisuus arvona, tavoitteena ja välineenä

Osallisuus on samanaikaisesti sekä arvo ja tavoite että väline tämän arvotavoitteen saavuttamiseen. Arvona osallisuus on sekä toimintaa ohjaava periaate että toiminnan tavoite. Suomessa sosiaalisen osallisuuden lisääminen on kirjattu tavoitteeksi niin Kataisen kuin Sipilänkin hallitusohjelmiin. Osallisuus on kuitenkin

paradoksaalinen käsite: Osallisuuden lisäämisellä tavoitellaan köyhyyden vähentämistä, syrjäytymisen ehkäisemistä, oikeudenmukaisuuden edistämistä, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon lisäämistä yhteiskunnassa. (Leemann ym. 2015, 3.) Toisin sanoen osallisuuden lisääntymistä tavoitellaan osallisuuden lisäämisellä.

Toimintaa ohjaavana arvona osallisuus on kaikkea toimintaa ja vuorovaikutusta läpäisevä periaate. (Ks. esim. Leemann ym. 2015, 3.) Tämä tarkoittaa, että toimintaa suunniteltaessa on kysyttävä, miten toiminta tukee osallisuutta, ja milaista vuorovaikutusta pyritään edistämään. Läpäisevyysperiaate osallisuuden lisäämisessä on tärkeä, jotta saadaan synnytettyä pysyviä käytänteitä. Erilliset osallisuushankkeet jäävät helposti irrallisiksi organisaatioiden varsinaisesta toiminnasta, eivätkä sen vuoksi onnistu synnyttämään pysyviä muutoksia toimintatavoissa.

Puhetta ja tekoja tavataan arkipuheessa pitää täysin eri asioina. Vuorovaikutuksen näkökulmasta kuitenkin puhe on tekoja mitä suurimmassa määrin. Sanoilla ja puhumisen tavoilla voidaan edistää tai estää osallisuuden kulttuuria. Pyrkimystä osallisuuden lisäämiseen sanotaan usein osallistamiseksi. Osallistaminen on toinen osallisuuteen liittyvä paradoksaalinen käsite: Aito osallisuuden kokemus perustuu yksilön omaan kokemukseen yhteenkuulumisesta, mahdollisuudesta vaikuttaa ja omasta pätevästä toimijuudesta. Osallisuuden kokemus on siis voimakkaan subjektiivinen kokemus. Niinpä sitä ei voi antaa toiselle, eikä sitä voi myöskään ulkopuolelta määritellä.

Lainaan osallisuuden käsittelyn filosofiseksi tausta-ajatuksiksi Leena Turjan (2011, 47) näkemyksen kasvatustoiminnasta, joka on osallisuuteen kutsuvaa tai osallisuuden mahdollistavaa – ei osallistavaa. Vertaamalla näitä käsitteitä voi huomata osallisuuteen sisältyvän arvosidonnaisen näkökulman. Osallisuuteen liittyy kiinteästi näkemys ihmisestä (oli hän minkä ikäinen tahansa) tahtovana ja toimivana olentona, jonka osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Osallistamiseen sitä vastoin sisältyy ulottuvuus osallistettavien näkemisestä passiivisina objekteina, toisten ihmisten tekojen kohteena. Täten osallistamisella ei välttämättä päästä tavoitteeseen: aktiivisen toimijuuden lisäämiseen.

Sanat luovat todellisuutta; käyttämämme käsitteet eivät ainoastaan ilmennä ajatuksiamme, vaan muotoilevat niitä, ja vaikuttavat myös asenteisiimme. Niinpä ei ole yhdentekevää, mitä käsitteitä käytetään osallisuudesta puhuttaessa. Erityi-

sesti Turjan käyttämä osallisuuteen kutsumisen käsite tuo hienosti esille sekä aikuisen että lapsen ja nuoren subjektiuden toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Lisäksi se antaa mahdollisuuden tarkastella osallisuutta myös siitä näkökulmasta, että nuoretkin voivat osallisuuden kulttuurissa olla kutsujia: he voivat kutsua osallisuuteen, paitsi toisiaan, myös aikuisia.

Pidän ajatusta osallisuuteen kutsumisesta jo sinällään käsitteellisenä työkaluna. Ajatuksen sisäistäminen muuttaa todennäköisesti suhtautumista toisiin ihmisiin, ja edistää sitä kautta työtä osallisuuden lisäämiseksi. Osallisuuden edistämisen tärkeimmäksi työkaluksi Kallio, Korkiamäki ja Häkli (2015, 11) esittävätkin asenteen, näkökulman tai toimimisen ja puhumisen tavan. Osallisuus välineenä voisi olla siis osallisuutta arvona ja tavoitteena edistävän asenteen ja ihmiskuvan sisäistämistä. Tästä asenteesta tai näkökulmasta käsin voidaan kehittää erilaisia konkreettisia toimintoja, joilla osallisuutta pyritään tavoittelemaan.

3.1.3 Osallisuus Kuntalaissa ja Laissa yleisistä kirjastoista

Vaikka toiminta itsessään ei ole osallisuutta eikä takaa sen toteutumista, mahdollistuu osallisuus kuitenkin toiminnan kautta. Leemann ym. jakavat osallisuuteen liittyvät toiminnot seuraavasti:

- ”tieto-osallisuus (koskee oikeutta tiedon saamiseen ja tuottamiseen, esimerkiksi kyselyhin vastaaminen),
- suunnitteluosallisuus (koskee oikeutta olla mukana elinympäristön järjestämisessä),
- päätösosallisuus (koskee oikeutta olla mukana omaan elämään koskevia päätöksenteossa³),
- toimintaosallisuus (koskee oikeutta toteuttaa oma toiminta elinympäristössä yhdessä muiden kanssa).”

(Leemann ym. 2015, 6.)

Kuntalaissa ja Laissa yleisistä kirjastoista ei käytetä sanaa osallisuus. Kuitenkin molemmissa laeissa on tuotu esille osallisuuteen liittyviä näkökulmia. Laki yleisistä kirjastoista viittaa Kuntalakiin ja sen 22 §:ään kuntalaisten osallistumis- ja

³ Kielioppivirhe on alkuperäisessä julkaisussa.

vaikuttamismahdollisuuksien edistämistä. Kunnanvaltuustoa edellytetään pitämään huolta monipuolisten ja vaikuttavien osallistumismahdollisuuksien toteutumisesta. Lain laatija ehdottaa ainakin seuraavia toimia:

- 1) keskustelujen, kuulemistilaisuuksien ja kuntaraatien järjestämistä
- 2) asukkaiden mielipiteiden selvittämistä ennen päätöksentekoa
- 3) palvelujen käyttäjien edustajien valitsemista kunnan toimielimiin
- 4) kunnan talouden suunnitteluun osallistumisen mahdollistamista
- 5) palvelujen suunnittelemista ja kehittämistä yhdessä käyttäjien kanssa
- 6) asukkaiden, järjestöjen ja muiden yhteisöjen oma-aloitteisen asioiden

suunnittelun ja valmistelun tukemista.

(Kuntalaki 2015.)

Kirjaston perustehtävään kuuluu tieto-osallisuuden mahdollistaminen. Lain mukaan ”Yleisen kirjaston tehtävänä on: 1) tarjota pääsy aineistoihin, tietoon ja kulttuurisisältöihin __ 4) tarjota tietopalvelua, ohjausta ja tukea tiedon hankintaan ja käyttöön sekä monipuoliseen lukutaitoon”. Erikseen mainitaan lain tarkoituksiksi edistää yhdenvertaisia mahdollisuuksia sivistykseen ja kulttuuriin. (Laki yleisistä kirjastoista 2016.) Tiedon tuottaminen tulee esille Kuntalaissa velvollisuutena selvittää kuntalaisten näkemyksiä ennen päätöksentekoa. Myös suunnittelu- ja päätösosallisuus korostuvat Kuntalaissa. (Kuntalaki 2015.) Toimintaosallisuus tulee Laissa yleisistä kirjastoista esiin erityisesti kansalaistoimintana ja aktiivisena kansalaisuutena, sekä kirjaston roolina olla tilojen järjestäjä erilaisille toiminnoille (opiminen, harrastaminen, työskentely, kansalaistoiminta) (Laki yleisistä kirjastoista 2016).

Osallisuuden tarkastelussa on toimintojen lisäksi otettava huomioon myös vuorovaikutuksen näkökulma, koska osallisuuden kokemus syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Laki yleisistä kirjastoista korostaakin yhteisöllisyyden tärkeyttä ja kirjastoa yhteiskunnallisen ja kulttuurisen vuoropuhelun edistäjänä. Vuorovaikutuksen tasavertainen luonne tulee laissa esille muun muassa demokratian ja sananvapauden korostamisena. (Laki yleisistä kirjastoista 2016.) Myös American Library Assosiationin kirjastoalan ammattieettisessä koodistossa tuodaan esille kirjastopalvelujen tasa-arvoisuutta sekä ajatuksenvapauden puolustamista (Juntunen & Saarti 2012, 30).

3.2 Medialukutaito, mediakasvatus ja mediakulttuuri osallisuuden kulttuurina

Osallisuuden kulttuurista voidaan puhua monissa eri yhteyksissä ja sille voidaan antaa monenlaisia merkityssisältöjä. Tässä tutkimuksessa osallisuuden kulttuurilla tarkoitetaan vuorovaikutus- ja toimintakulttuuria, joka mahdollistaa osallisuuden kokemuksen. Kulttuurilla tarkoitan tässä kaikkea vuorovaikutusta ja toimintaa läpäisevää näkökulmaa, voisi ehkä sanoa pohjavirettä.

Osallisuuden kulttuurin edistämisessä tärkein työkalu ei ole jokin tietty toiminnan tai vuorovaikutuksen rakenne (esimerkkeinä voisivat olla se, järjestetäänkö luokassa äänestyksiä tai onko luokalla edustajaa oppilaskunnassa), vaan asenne, näkökulma sekä toimimisen ja puhumisen tapa. (Kallio, Korkeamäki & Häkli 2015, 11)

Koulussa osallisuuden kulttuuria voidaan edistää esimerkiksi suunnittelemalla opetusta niin, että aina pyritään ottamaan huomioon, millaista vuorovaikutusta toiminta tukee ja luo. Opettajien ja koulun tehtävä osallisuuden kulttuurissa on luoda rakenteita ja toimintatapoja, jotka kutsuvat kaikkia luokan ja kouluyhteisön jäseniä osallisuuteen. (Thitz 2013.) Osallisuuden kokemusta edistävä tasavertainen suhde opettajan ja oppilaan välillä perustuu asenteeseen. Se ei perustu taitojen tai aseman samanlaisuuteen, vaan toisen ihmisyyden kunnioittamiseen. (Värri 2000, Juul 1998, 9.) Kuitenkin osallisuuden kulttuurissakin jokainen valitsee itse, ottaako paikkansa vai ei. Osallisuuden toteutuminen riippuu sekä yhteisön kulttuurista ja rakenteista että yksilöistä itsestään. (Thitz 2013 sivu.)

Tässä luvussa käsittelen ensin medialukutaitoa ja mediakasvatusta, ja palaan sitten osallisuuden kulttuuriin. Nykyisen mediakulttuurin on esitetty muun muassa olevan osallisuuden kulttuuria. Tarkastelen tätä ajatusta osallisuuden kokemuksen näkökulmasta. Lopuksi käyn läpi kirjastojen mediakasvatusyhteistyötä koulujen kanssa ja esitän kirjastotyöhön liittyvän osallisuusnäkökulman.

3.2.1 Medialukutaito

Erilaisista lukutaidoista puhutaan tänä päivänä paljon: on digitaalista lukutaitoa, kuvanlukutaitoa, monilukutaitoa, uusia lukutaitoja, kriittistä lukutaitoa, medialukutaitoa. Mitä lukutaidolla oikein tarkoitetaan? Ja miksi tässä yhteydessä puhun nimenomaan medialukutaidosta?

Leena Rantala (2007, 142) esittää Streetin nelijaon lukutaidon ulottuvuuksista: Ensinnäkin erilaisten oppimisteorioiden näkökulmasta lukutaito on yksinkertaisesti kyky lukea, kirjoittaa ja laskea. Toiseksi lukutaitoa voidaan tarkastella kognitiivisesta näkökulmasta, jolloin se nähdään funktionaalisena, autonomisena ja universaalina yksilöllisenä kykynä, joka kuitenkin on sidoksissa kulttuuriseen kontekstiin.

Kolmanneksi lukutaito voidaan nähdä sosiokulttuurisena käytäntönä. Tällöin lukutaitoa tarkastellaan *”arjen tilanteisiin sidottuna sosiaalisena käytäntönä”*, joka on riippuvainen määrätystä paikallisesta kontekstista. Tässä lähestymistavassa korostuvat lukutaidon henkilökohtaiset arkeen, identiteettiin ja maailmasuhteeseen liittyvät merkitykset. Neljäs näkökulma lukutaitoon on tarkastella sitä teksteinä. Tällöin lukutaidossa on kyse *”erilaisten multimodaalisiksi [sisältävät kirjoituksen lisäksi esimerkiksi ääntä tai kuvaa] kutsuttujen tekstien tulkinnaasta ja tuottamisesta”*. Tämä multimodaalisuus on tuottanut myös ajatuksen lukutaidosta monikossa tai monilukutaidosta. (Rantala 2007, 142, 143.)

Lankshear ja Knobel tarkastelevat lukutaitoa kahdesta viimeksi mainitusta näkökulmasta ne yhdistäen ja käyttävät termiä uudet lukutaidot (new literacies). ”Uusi” viittaa sekä uuteen teknologiaan (new technical stuff), että uuteen lukutaidon eetokseen (new ethos stuff), joka sekin paljolti liittyy verkkoympäristöihin ja -alustoihin – vaikka uuden eetos mukaisen lukutaidon käytäntöjä voi löytää myös perinteisen median ympäriltä. Uusi eetos viittaa omistuksellisuuden (proprietary configurations) muutokseen, lukutaitokäytänteiden projektimaisuuteen (projective configurations) ja osallisuuden (participatory) kulttuuriin. Molempia ”uuden” ulottuvuuksia (teknologiaa ja eetosta) tarkastellaan sosiaalisten käytänteiden ja sosiaalisen kontekstin näkökulmasta. Sosiokulttuurisen käsityksen mukaisesti lukutaitoa sen paremmin käytäntönä kuin tekstinäkään ei voi erottaa sosiaalisesta kontekstistaan, koska silloin se kadottaisi merkityksensä.⁴ (Lankshear & Knobel 2011, 13, 51–92.)

Vaikuttaa siltä, että käsitteenä medialukutaitoa käytetään usein synonyymien omaisesti käsitteille uudet lukutaidot, digitaaliset lukutaidot ja monilukutaito tai

⁴ ”‘Literacy bits’ do not exist apart from the social practices in which they are embedded and within which they are acquired. If, in some trivial sense they can be said to exist (e.g., as code), they do not mean anything. Hence, they cannot meaningfully be taught and learned as separate from the rest of the practice.” (Lankshear & Knobel 2011, 13.)

moninaiset lukutaidot. Medialukutaitoon liitetään usein kriittisen lukutaidon, voimaantumisen ja emansipaation teemoja (Kupiainen & Sintonen 2009, 123–128). Sintonen (2012) puhuu myös digitaalisesta lukutaidosta ja digitaalisesta kulttuurista liittäen niihin ajatukset osallisuuden kulttuurista, kriittisestä lukutaidosta ja medialukutaidosta.

Itselleni käsite medialukutaito kuvaa mainituista lukutaitojen käsitteistä parhaiten näitä kriittisen lukutaidon ja voimaantumisen sisältöjä. Ajattelen, että puhumalla medialukutaidosta avaan mahdollisuuden käsitellä myös muita teemoja, esimerkiksi osallisuuteen ja toimijuuteen liittyviä näkökulmia. Toisinaan halutaan korostaa medialukutaidon liittymistä kriittiseen ajatteluun ja kriittiseen pedagogiikkaan puhumalla erityisesti kriittisestä medialukutaidosta (esim. Rantala 2007). Tässä yhteydessä sisällytän kuitenkin kriittisen näkökulman, toisin lukemisen ja katsomisen, voimaantumisen ja emansipoitumisen osaksi medialukutaidon käsitteisisältöä, ja puhun yksinkertaisesti medialukutaidosta.

3.2.2 Mediakasvatuksen tavoitteena osallisuuden kulttuuri?

Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009) määrittelevät mediakasvatuksen ”*kasvatukseksi ja opiksi mediasta median parissa. __ Mediakasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on tuottaa medialukutaitoa ja medialukutaitoisia kulttuurin toimijoita.*” Mediakasvatuksen ei sen vuoksi tulisi olla vain mediavälineiden teknistä opettelua ja sisällön analysointia ja tuottamista. Medialukutaitoinen on tietoinen myös mediasuhteesta, johon ”*liittyy eettistä harkintaa ja tasapainoilua mediasisältöjen ja välineiden puristuksessa*”. Median käyttö on jatkuvaa valintojen tekemistä. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 15, 122, 123.)

Kupiainen esittää mediakasvatuksen eetoksen perustaksi kahta teesiä:

- 1) ”Media ja teknologia elämismailmassamme eivät ole neutraaleja välineitä, vaan ne muokkaavat kokemuksellisuuttamme ja käsitystämme maailmasta ja itsestämme, kuten myös itse maailmaa...”
- 2) ”Median ja tekniikan käyttäminen vaativat __ tekniikan kehitystä vastaavaa moraalisis-henkistä kehitystä...”

(Kupiainen 2005, 17.)

Mediakasvattajan tehtävä on siis sekä opastaa mediavälineiden käyttöön ja ymmärtämiseen että itsetuntemukseen, elämänhallintaan, vastuulliseen vaikuttamiseen jne.

Kupiainen (2005, 18) puhuu mediakasvatuksen sivistystehtävästä, jolla ei tarkoiteta oppisisältöjä tai media-analyysijä, vaan *”aktiivista merkityksenannon prosessia, jossa ihminen etsii paikkaansa ja kasvaa [omaksi] itsekseen”*. Nämä Kupiaisen ja Sintosen ajatukset liittävät mediakasvatuksen osaksi sellaista kasvatuksen eetosta, jossa kasvatusta ei nähdä vain didaktiikkana tai pedagogiikkana, vaan ihmiseksi kasvamisen, omaksi itsekseen tulemisen, tukemisena ja ohjaamisena. Tämä kasvatuksen eetos on myös OPS 2014:n arvoperustana.⁵

Tämän päivän mediakulttuuria, tai Sara Sintosen sanoin digitaalisia kulttuureja, luonnehditaan myös osallisuuden kulttuuriksi. Osallisuutta on tutkimuskirjallisuudessa määritelty ja jaoteltu monin tavoin. Voidaan puhua esim. osallisuudesta annettuna, osallistuvana ja koettuna yhteisön jäsenyytenä (Nivala 2008, 127-177). Tai osallisuus voidaan tulkita kansalaisidentiteetiksi, jolloin tarkastellaan osallistumisen, toimijuuden ja vaikuttamisen näkökulmia (Bäcklund & Kallio 2012, 40–53).

Kuten aiemmin jo toin esille, suomalaisen osallisuuden tutkimuksen erityispiirteinä on osallisuuden kokemuksen nostaminen tutkimuksen keskiöön. Osallisuuden kokemuksen voi sanoa olevan yhteiskuntaan tai yhteisöön kiinnittymistä, *”kokemusta jäsenyydestä sekä mahdollisuutta osallistua, toimia ja vaikuttaa yhteisössä ja yhteiskunnassa”*. Se vahvistaa ihmisen kokemusta täysivaltaisuudesta, ja saa uskomaan omiin kykyihin ja pätevyyteen toimia ja vaikuttaa. (Thitz 2013, 29). Osallisuuden kokemus on innostava ja saa aikaan toimintaan ja vuorovaikutukseen sitoutumista (Leinonen 2014, 18, 19).

Digitaalisen median ja kulttuurin yhteydessä osallisuudella tarkoitetaan erityisesti oman ja omaehtoisen sisällöntuottamisen matalaa kynnystä ja jakamisen,

⁵ ”Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista.” (Opetushallitus 2016, 13.)

osallistumisen, paikallisuuden, toiminnan ja yhteisöllisyyden korostumista. (Sintonen 2012, 18.) Osallisuuden kokemuksen näkökulmasta tarkasteltuna osallisuuden kulttuurilla tarkoitetaan vuorovaikutus- ja toimintakulttuuria, joka mahdollistaa osallisuuden kokemuksen. Mediakulttuurin nimittäminen osallisuuden kulttuuriksi sisältää siis ajatuksen, että mediakulttuuriin liittyvä oma sisällöntuottaminen, jakaminen, osallistuminen, paikallisuus jne. mahdollistavat osallisuuden kokemisen. Osallisuudesta puhuttaessa on kuitenkin tärkeää muistaa ero osallistumisen ja osallisuuden kokemuksen välillä. Osallistuminen (kuten oman sisällön tuottaminen ja jakaminen) on teko, joka mahdollistaa osallisuuden kokemisen, mutta ei takaa sitä.

Mediakulttuurista puhuminen tuo mediakasvatuksen määritelmään uuden ulottuvuuden: Mediakasvatus on siis kasvatusta ja oppia mediasta median parissa. Koska mediakulttuuri ympäröi meitä jatkuvasti, voidaan ajatella, että kaikessa kasvatustoiminnassa ollaan tekemisissä mediakasvatuksen kanssa. Koska puhe on nimenomaan mediakasvatuksesta, eikä vain median käytön ope-
tuksesta, ollaan väistämättä tekemisissä arvojen kanssa: *”Kasvatuksessa on __ mukana ajatus arvokkaasta, jota kohti kasvatusprosessissa kuljetaan”* (Kupiainen 2005, 13). Osallisuuden kulttuuria voisi näin ollen pitää mediakasvatuksen arvona. Sen sijaan, että oletetaan mediakulttuurin automaattisesti olevan aidon osallisuuden kulttuuria, voidaan – ja ehkä tulisikin – nähdä osallisuuden kulttuurin olevan mediakasvatuksen tavoite. Mediakasvattaja ei tällöin voi olla vain median käytön asiantuntija, vaan kasvattaja sanan varsinaisessa merkityksessä. Ymmärrys osallisuuden kulttuurista mediakasvatusta ohjaavana arvona ja mediakasvatuksen tavoitteena ohjaa mediakasvattajia ottamaan huomioon ja suuntamaan fokuksen mediavälineen lisäksi – tai jopa sen sijasta – ihmiseen ja hänen media-suhteeseensa.

3.2.3 Kirjastojen mediakasvatus kouluyhteistyössä

Mika Mustikkamäki (2014) tarkastelee kirjaston mediakasvatusta neljän osa-alueen kautta, nämä ovat pääsy aineistoihin, sisältöjen analysointi ja arviointi sekä omien sisältöjen tuottaminen. Kirjastojen yhteistyössä koulujen kanssa painottuu yleensä lukemisharrastuksen tukeminen (erityisesti kirjavinkkausten muodossa)

ja kirjastonkäytön sekä tiedonhallintataitojen opetus. Omien sisältöjen tuottaminen vaatii enemmän resursseja ja panostusta. Tämä mediakasvatuksen osa-alue jääkin usein toteutumatta. (Mustikkamäki 2014, 12, 15.)

Laissa yleisistä kirjastoista ei mainita sanaa mediakasvatus. Käsitteeseen liittyviä sisältöjä kuitenkin tuodaan esille. Laissa mediakasvatus näyttäytyy erityisesti aineistoihin, tietoon ja kulttuurisisältöön pääsynä, lukemisen edistämisenä, tiedonhankinnan ja monipuolisen lukutaidon tukemisena sekä yhteiskunnallisen ja kulttuurisen vuoropuhelun edistämisenä. Lisäksi edellytetään muun muassa yhteisöllisyyden pitämistä lain tavoitteen toteuttamisen lähtökohtana. (Laki yleisistä kirjastoista 2016.)

Kirjaston kouluille tarjoamassa mediakasvatuksessa on otettava huomioon koulun opetussuunnitelman asettamat tavoitteet, lain yleisille kirjastoille asettamat vaatimukset ja ymmärrys siitä, mitä mediakasvatuksella tavoitellaan. Vaikka opetussuunnitelma ohjaa paljolti kouluyhteistyötä, ei kirjastojen mediakasvatuksen pitäisi olla kuitenkaan pelkkä koulukasvatuksen jatke, vaan kirjastoilla on myös omat tavoitteensa ja lähtökohtansa mediakasvatukselle. Toisaalta OPS 2014 ei sano mediakasvatuksesta *per se* juuri mitään, joten kouluyhteistyössäkin mediakasvatusta, sen tavoitteita ja menetelmiä, täytyy pakostikin etsiä muualta kuin OPSista.

Kirjastojen mediakasvatuksessa korostuu etenkin lukemisen edistäminen ja lukuharrastuksen tukeminen. Perinteinen kirjastojen osaamisalue on myös tiedonhankintataitojen opetus. (Mustikkamäki 2014, 5.) Vaikka lukutaidolla käsitellään nykyään aiempaa enemmän, ei perinteisen tai peruslukutaidon merkitys ole kadonnut, pikemminkin päinvastoin. *”Mitä enemmän lukutaidoilta vaaditaan, sitä tärkeämpää on oppia hyvä peruslukutaito”* (Heinonen 2011, 7).

Kirjastoissa mediakasvatus on, kirjavinkkausten lisäksi, paljolti nähty juuri arvoneutraalina tiedonhaun opetuksena. Kasvattamis-termiä on suorastaan vierastettu (Mustikkamäki 2014, 5). Tämä juontanee juurensa kirjastotyön eettisistä ohjeista, joissa korostuu puolueeton tiedon tarjoaminen (Juntunen & Saarti 2012, 28–33). Tämä voi, ja on voinut, johtaa tilanteeseen, jossa kirjasto ja kirjastoammatilaiset nähdään hajuttomina ja mauttomina tiedon säilöjinä.

Kuitenkin Laki yleisistä kirjastoista (2016) edellyttää kirjastojen nyt aktiivisesti edistävän sananvapautta ja demokratiaa, yhteiskunnallista ja kulttuurista

vuoropuhelua. Kirjastojen mediakasvatusta suunniteltaessa olisi hyvä miettiä, miten yhdistetään puolueettomuus ja vuoropuhelun edistäminen tai arvoneutraalisuus ja voimaannuttaminen. Nähdäkseni kirjasto ei voi hylätä mediakasvatuksen muutokseen pyrkivää puolta. Mutta voidaanko yhteiskunnallista dialogia edistää ottamatta itse kantaa asioihin?

3.2.4 Sosiaalinen kirjasto – osallisuuden mahdollisuus

Laura Hokkanen esittää sosiaalisen kirjaston käsitteelle kolme jossain määrin eri suuntiin pyrkivää tulkintaa. Ensimmäisen tulkinnan mukaan sosiaalinen kirjasto on modernia tekniikkaa ja sosiaalista mediaa voimakkaasti hyödyntävä organisaatio. Sosiaalisen kirjaston ammattilainen on tässä tulkinnassa kouluttaja ja malliesimerkki, joka hallitsee *”laitteiden opastuksen, sähköisen aineiston käytön, tiedonhaun ja sosiaalisen median hyödyntämisen”*. Toisessa tulkinnassa kirjastotyön nähdään lähenevän sosiaalityötä. Kirjastot ovat kaikille avoimia, matalan kynnyksen julkisia tiloja, ja sellaisina omiaan tarjoamaan osallisuuden mahdollisuutta myös syrjäytymisuhan alla oleville ryhmille. Tämä lähestymistapa on koettu kuitenkin myös ongelmallisena. Osallisuudesta puhuminen vain syrjäytymisen riskiryhmien kautta tekee kirjaston roolista ongelmakeskeisen ja saa aikaan ajatuksen, että kirjastoammattilaisen olisikin oltava sosiaalityöntekijä. (Hokkanen 2015, 11–13, 20.)

Kolmas näkökulma sosiaaliseen kirjastoon on nähdä kirjasto *”yhteisöllisyyttä, sosiaalisuutta ja kohtaamista korostavana tilana ja __ työmuotona”*. Kirjasto on paitsi *”konkreettinen tila, joka on avoin dialogille, __ kohtaamiselle ja yhdessäololle, myös tapa toimia ja viedä kirjastopalveluja uusiin tiloihin”*. (Hokkanen 2015, 13.) Tässä näkökulmassa korostuu kirjaston rooli osallisuuden mahdollistajana. Siinä missä edellinen näkökulma tarjosi osallisuuden lisäämistä negaation – syrjäytymisen vähentämisen – kautta, lähestytään tässä näkökulmassa osallisuutta kaikkien kuntalaisten (tai vielä laajemmin kaikkien ihmisten) yhteisöllisyyden ja dialogin mahdollistamisen kautta. Tässä yhteydessä lähestyn sosiaalisen kirjaston ajatusta nimenomaan tästä kolmannelle näkökulmalle. Tarkastelen sosiaalisen kirjaston ideaa sosiaalisen osallisuuden ja erityisesti osallisuuden kokemuksen teorian pohjalta. Käyttäessäni termiä sosiaalinen kirjasto tarkoitan

siis ajatusta kirjastosta osallisuutta ja varsinkin osallisuuden kokemusta mahdollistavana ja edistävänä systeeminä. Näen myös niin, että tämä ei sulje pois kahta ensimmäistä näkökulmaa, vaan ne ovat alisteisia tälle laajemmalle tarkastelutavalle.

Sosiaalinen kirjasto ei ole vain rakennus tai aineistokokoelma. Kirjaston aineistot voivat esimerkiksi kulkea kirjastolaisten mukana tapahtumiin, syntyy pop up -kirjasto (Hokkanen 2015, 13). Mutta sosiaalinen kirjasto on vielä enemmän. Jos kirjasto ja kirjastoammattilainen nähdään osallisuuteen kutsujina, on kirjasto luonteeltaan nimenomaan tilaa – fyysistä tilaa, mutta myös ja erityisesti henkistä (tai sosiaalista) tilaa. Sosiaalisen kirjaston ammattilainen on tällöin henkilö, joka ikään kuin kantaa tätä henkistä tilaa mukanaan, ja kutsuu toisia sisään ”*dialogille, __ kohtaamiselle ja yhdessäololle*” (Hokkanen 2015, 13) varattuun tilaan. Tilaan, jossa luodaan yhteisöllisyyttä ja osallistutaan yhteisöön.

Tähän kutsumiseen on löydettävä sopivia tapoja. Elämyksellisyyden tarjoaminen, sosiokulttuurisen innostamisen tarjoama teoriapohja, kahvilat, lukupiirit, elokuvaillat. Kutsumisen tapoja voi kehittää monista lähtökohdista. Tärkeää on miettiä, mihin toiminnalla pyritään. Muuten on vaarana, että itse toiminnasta tulee päätarkoitus, vaikkei se (enää) palvelisikaan sitä päämäärää, jota sillä tavoitellaan.

3.2.5 Koulun paikat ja koulun aika – mihin yhteisöllisyys mahtuu?

Tommi Hoikkala ja Petri Paju (2013) ovat tarkastelleet kouluetnografiassaan *Apina pulpetissa* ysiluokan yhteisöllisyyttä. Samaa teemaa käsittelee myös Pajun (2011) väitöskirja *Koulua on käytävä*, joka hyödyntää samaa aineistoa kuin *Apina pulpetissa*. Tutkimuksista muodostuukin toisiaan täydentävä kokonaisuus. Luin näitä tutkimuksia intervention käynnistyttyä, ja löysin paljon sellaista, johon olin jo itsekkin ehtinyt törmätä. Yhteisöllisyys on välttämätön osa-alue osallisuuden kokemuksessa, ja näiden kahden ilmiön tarkastelussa on siten väistämättä paljon yhteistä.

Tutkimuksissaan Hoikkala ja Paju käsittelevät koululuokkaa sosiaalisena tilana (vrt. kirjasto henkisenä tai sosiaalisena tilana), jossa oppilailla on omat positionsa (esim. Paju 2011, 44, 45). Sosiaalinen tila itsessään jo määrittää mitkä

positiot ovat ylipäättään mahdollisia; koululuokan mahdolliset positiot ovat toisenlaiset kuin vaikkapa perheen tai harrasteryhmän. Lisäksi yksittäisen oppilaan positio muodostuu aina suhteessa muihin samassa tilassa oleviin positioihin. (Paju 2011, 45.) Koululuokan yhteisöllisyys muodostuu siten käytössä olevan sosiaalisen tilan ja tilassa syntyvien positioiden myötä.

Niin osallisuus kuin yhteisöllisyyskin koulukontekstiin asetettuina ovat jännitteisiä ilmiöitä. Kouluun ja osallisuuteen liittyy perusristiriita, joka kumpuaa niiden suhteesta paktoon ja vapauteen. Koulu on pakollista: Suomessa on oppivelvollisuus. Osallisuuteen puolestaan liittyy tietty vapaus, tai ainakin omaehtoisuus; se liittyy itselle merkityksellisissä asioissa vaikuttamiseen. Paju tuo esille, että *”koulun yhteisöllisyys on jännitteinen”*. Jännitteisyys liittyy toisaalta kouluun sisältyvään ristiriitaan yhteisöllisyyteen pyrkimisen ja yksilöllisen erottelun (arvioinnin) välillä. Toisaalta se liittyy siihen, ettei kaikki yhteisöllisyys ole koulussa suinkaan toivottavaa. Yhteisöllisyyden pitäisi raamittua koulun tilaan ja aikaan. (Paju 2011, 39.)

Koulun aika on omanlaistaan ja monenlaista. Se on samaan aikaan lineaarista ja syklistä (Hoikkala & Paju 2013, 31). Päivät ja viikot toistuvat samanlaisina: maanantaisin kuvaamataitoa, matematiikkaa, äidinkieltä, perjantaisin liikuntaa, ruotsia ja valinnaisia. Kunnes yhtäkkiä ollaan syyslomassa, ja havahdutaan syklisestä ajasta lineaariseen aikaan – hetkeksi. Koulun aika myös eroaa ajan virallisista määritelmistä: tunti on 45 minuuttia, viikko on viisi päivää, välitunti 15 minuuttia (Hoikkala & Paju 2013, 30, 31).

Äidinkieltä opiskellaan silloin, kun on äidinkielen tunnin aika, riippumatta siitä kiinnostaako se silloin vai ei. Liikunnan tunti loppuu, kun on aika lopettaa se, vaikka peli olisikin kesken. Syömään mennään oman luokan vuorolla, vaikka nälkä olisi kova jo edellisen vuoron aikaan. Koulun aika raamittaa kaikkea koulussa tapahtuvaa. Paju kuvaa yhteisöllisyyden suhdetta koulun aikaan varsin satuvasti:

”Jos kouluun vaaditaan lisää yhteisöllisyyttä, koulu ei asetu sitä vastustamaan. Koulu kysyy, käykö yhteisöllisyys tiistaina yhdeksältä.”

(Paju 2011, 192.)

Paju (myös Hoikkala & Paju) soveltaa Bourdeaun sosiaalisen kentän ajatusta, ja puhuu sosiaalisessa tilassa kulkevista käytävistä

”Käytävä aktivoituu sosiaalisessa tilassa silloin, kun tilassa on ihmisiä, jotka hyväksyvät kyseisen kentän/käytävän säännöt ja arvot. Käytävä on olemassa, jos siihen on tulijoita.”

(Paju 2011, 46.)

Nämä käytävät kulkevat paitsi sosiaalisessa tilassa, myös ajassa, seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle. Käytävät syntyvät arvostusten kokonaisuuksista. Hoikkala ja Paju puhuvat kahdesta käytävästä, joista toista leimaa koulumyönteisyys ja lykätty tarpeentyydytys, ja toista koulunvastaisuus ja *”aikuistelusymbolit (seurustelut, tupakoinnit, ensimmäiset kännit, juhlinnat ja biletykset sekä muut koulun ulkopuoliset toiminnot)”*. Käytävät edustavat näin myös toisistaan poikkeavia yhteisöllisyyksiä. (Hoikkala & Paju 2013, 15; Paju 2011, 45–51.)

4 AINEISTOT JA ANALYYSI

4.1 Kokonaisanalyysi

Nimitin tutkimuksen analyysivaihetta kokonaisanalyysiksi. Tällä tarkoitan sitä, että analysointivaiheessa jokainen aineisto oli vuorovaikutuksessa toisten aineistojen ja tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tämä aineistojen vuorovaikutteisuus sai minut kokemaan diskurssintutkimuksen kuvaukset monitasoisuudesta ja monimenetelmäisyydestä hyvin osuviksi omaankin tutkimukseeni:

”Vaikka tavoitteena onkin lopulta luoda jonkinlainen synteesi tehdyn analyysin pohjalta, ei aineistoa voi analysoida eri näkökulmista yhdellä kerralla. _
_ Analyysin kokonaisuus muodostuu lopulta kaikista valotetuista (ja pimeistäkin) kohdista.”

(Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164.)

Analyysin teko alkoi havaintoaineistosta, josta nousi osallisuusteeman ensimmäinen jäsenitys (luokan autonomia -osallisuus vs. työrauhaosallisuus ja havainnot luokkien ryhmädynamiikasta). Tätä, vielä hapuilevaa, jäsenitystä käytin apuna opettajien haastatteluissa, joiden analyysistä nousi lisää teemoja (muun muassa osallisuudelle annettuja sisältöjä ja osallisuuden esteitä tai edellytyksiä). Tähän päälle lisäsin vielä OPSin osallisuuskäsityksen analyysin. Kyselyaineiston kanssa minulla oli melkoisia haasteita, en tuntunut saavan siitä mitään irti. Harkitsin jopa sen pois jättämistä tutkimuksesta. En ole varma, oliko kyse sattumasta, ahkeruudesta vai intuitiosta, mutta yli vuosi kyselyjen tekemisen jälkeen niistä sittenkin avautui näkökulmaa tutkimuksen aiheeseen. Kyselyn merkitys jäi kuitenkin kokonaisuuden kannalta vähäiseksi.

Kaikkien aineistojen analysointi on tapahtunut niin ajallisesti kuin teemoittainkin limittäin. Yhdestä aineistosta löytynyt teema ohjasi kysymään, näkykö asia muissa aineistoissa. Analyysi oli oikeastaan sarja teemoitteluja, joita toistettiin ja peilattiin toisiinsa yhä uudestaan, kunnes kaikki esiin nousseet teemat olivat löytäneet paikkansa. Tätä tarkoitin sanomalla analyysiä kokonaisanalyysiksi.

Siinä ei erikseen analysoida vain yhtä aineistoa kerrallaan, vaan kaikista aineistoista tiettyyn teemaan liittyvät asiat peilataan toisiinsa. Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 168) sanoin: *”Analyysiprosessi on oikeastaan jatkuvaa liikettä kokonaisymmärryksen ja ilmiön tarkan mikrotason analyysin välillä.”*

Kokonaisanalyysistä huolimatta jokaisessa aineistossa on omat piirteensä. Aineistoja on täytynyt analysoida kullekin sopivalla tavalla, ja niiden keräämisessäkin on omat vaiheensa. Kuvailen tässä luvussa kutakin aineistoa ja sen analyysiä erikseen ja yritän saada näkyviin myös eri aineistojen analyysin välillä tapahtuneen vuorovaikutuksen. Seuraavissa kahdessa luvussa kerron sitten tutkimuksen tuloksista, jotka pohjautuvat kaikkien aineistojen kokonaisanalyysiin.

4.2 Havaintoaineisto

Kuten edellä kerroin, en odottanut havainnoinnilta kovin suuria. Toimintatutkimuksellisen otteen myötä pidin kuitenkin selvänä, että osallistuva – ja osallistavakin – havainnointi on osa tutkimusta⁶ (Tuomi & Sarajärvi 2018, 32). Osallistuvalla havainnoinnilla on mahdollista saada tietoa tutkittavista yksilöinä ja yhteisön jäseninä, sekä yhteisön sosiaalisista ja kulttuurisista piirteistä. Hanna Vilkkä muistuttaa, että havainnoinnin ei tule olla mielivaltaista, jo tutkimussuunnitelma-vaiheessa tulisi päättää mitä ja miten havainnoidaan. (Vilkkä 2015, 149.) Alustava tutkimuskysymyksenä intervention alkaessa oli *”Miten ysiluokkalaisten osallisuutta voidaan tukea kirjaston ja koulun mediakasvatusyhteistyössä?”* Osallisuuden ja sen mahdollisten muutosten havainnointi on yksilön ja yhteisön välisen suhteen havainnointia ja paljolti riippuvaista tutkijan tulkinnoista. Havainnointini lähti tästä osallisuuden ajatuksesta ja pyrkimyksestä olla avoin sille, mitä tulee vastaan.

Havaintomuistiinpanojen tekeminen ei saisi häiritä tutkimustilannetta, mutta muistiinpanot olisi kuitenkin syytä tehdä mahdollisimman pian tilanteen jälkeen, tai jo itse tilanteessa (Vilkkä 2015, 149; Grönfors 2015, 156). Osin tutkimuskontekstista johtuen olin päätenyt ajatukseen kirjoittaa havaintojani tutkimusblogiin.

⁶ Vilkkä puhuu toimintatutkimuksen synonyyminä aktivoivasta osallistuvasta havainnoinnista, joka käsitteenä onkin osallistavaa parempi osallisuuden filosofian kannalta, mutta toki pitkä ja kankea (Vilkkä 2006, 46).

Koska pidin itse intervention aikaiset oppitunnit, minulla ei ollut aikaa pitää tunneilla mitään havaintopäiväkirjaa. Niinpä havaintoaineisto sai aikaa muhia mielessäni ennen tekstiksi päätymistään. Päiväkirjasta tuli tärkeä ajattelun väline itselleni. Se antoi mahdollisuuden pyöritellä ja tarkastella havaintojani vapaana tutkimustekstin muotovaatimuksista, mutta vaati samalla, että teksteillä oli jo jokin funktio tai näkökulma, joka voisi kiinnostaa mahdollisia lukijoita. Käyttämäni mediaväline, blogi, vaikutti näin osaltaan siihen, millaiseksi havaintoaineisto muotoutui.

Intervention myötä tutkimus sai etnografiamaisia piirteitä, vaikka tutkimus ei olekaan – eikä sen ole missään vaiheessa ollut tarkoituskaan olla – etnografia. Siinä, missä kouluetnografit ovat tyypillisesti kysyneet: *”What’s going on?”* *”Mitä on meneillään?”* (Jackson 1990, xvi; Paju 2011, 30, 31.) oli minun ajatukseni lähinnä: *”Mitä tapahtuu, kun tehdään näin?”* Siinä on samankaltaisuutta, mutta myös eroa etnografiaan. Etnografin pyrkimys on päästä näkemään todellisuus sellaisena kuin se on, olla muuttamatta todellisuutta.⁷ Toimintatutkimuksessa todellisuutta muutetaan tarkoituksella, jotta siihen päästäisiin käsiksi. *”Muutos ja tutkimus ovat saman kolikon kaksi eri puolta.”* (Heikkinen 2010, 15, 28.) Projekti Canthin lähtökohtakin oli nimenomaan kehittää mediakasvatusta. Kehittämisyrykimyksestä huolimatta koulun arki on omalakinen systeemi. Se muuttuu hitaasti ja sen tarkoituksellinenkin muuttaminen on haastavaa. Siksi kehittämisprojektisakin koulun arkeen mukaan hyppääminen oli juuri sitä: olemassa olevaan koulun arkeen astumista.

Interventioon lähtiessäni olin lukenut paljon osallisuudesta, ja ajattelen, että minulla oli koulussa mukanaani eräänlainen osallisuussiivilä, jolla seuloin tekemiäni huomioita, välillä tietoisesti, mutta myös tiedostamattomasti. Aineisto koostui niistä asioista, jotka syystä tai toisesta kiinnittivät huomioni koulussa, jäivät osallisuussiivilääni. Kirjoitin blogiin viikoittain koosteen viikolla pidetyistä tunneista. Tosin osa teksteistä jäi pelkiksi julkaisemattomiksi luonnoksiksi, kun en ollut varma niiden julkaisukelpoisuudesta.

⁷ Tosin niin Philip W. Jackson kuin Petri Pajukin tuovat esiin tietynlaisen epävarmuuden tai ambivalenssin muutospyrkimyksiin liittyen. Jackson (1990) tunnustaa myöhemmin havainneensa, että itse asiassa hänellä oli ajatuksia siitä, miten jotkin kouluelämän osa-alueet eivät olleet saaneet osakseen sellaista huomiota, kuin ne olisivat ansainneet (xix, xx). Ja Paju (2011) kirjoittaa jo väitöskirjansa alkuluvuissa, miten hänellä ”tai kenelläkään muulla ei ole pääsyä tilanteeseen, jossa kaksi setää ei aloittanut 9C-luokalla (32, 33).

Havaintoaineistoni muotoutui etnografiamaisia piirteitä sisältäviksi narratiiviksi interventioista ja tutkimuksen kulusta sen jälkeen: oppitunneista, koulun yhteisöistä, itsestäni tutkijana, opetussuunnitelman ideologisuudesta jne. Aineisto on tutkimuksen luonteesta johtuen varsin subjektiivinen. Havainnot tulivat tulkituiksi jo siinä vaiheessa, kun kirjoitin ne teksteiksi. Tarkastelin niitä kirjoituksissa aina jostain osallisuusnäkökulmasta, joka ehkä sulki muita näkökulmia pois. Toisaalta tutkimuksen kirjoittamisen kestäessä jokseenkin pitkään, olen lukenut blogia yhä uudelleen, ja ainakin osaan teksteistä ajallinen etäisyys ja intervention jälkeen luettu teoriakirjallisuus ovat tuoneet uusia tulkintoja ja uusia näkökulmia. Blogin narratiivit ovat auttaneet minua muistamaan tilanteita ja tunnelmia intervention ajalta – myös niitä, joita ei ole puettu sanoiksi tekstiin.

Huolimatta ensimmäisen blogikirjoitukseni seikkailuajatuksista (ks. Johdanto), minulla oli interventioon lähtiessäni varsin selkeä ajatus siitä, millaisia tutkimustuloksia projekti tuottaisi. En odottanut mitään kovin yllättävää. Intervention aikaisesta havainnoinnista ja havaintojen tulkinnasta tuli kuitenkin minulle hermeuttinen kokemus, joka toi tutkimukseen uuden näkökulman (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 45). Olen edelleen iloinen siitä, että osasin tarttua siihen, mitä en odottanut tulevan esiin.

Havaintoaineistosta nousi esiin koko tutkimuksen kantava ajatus siitä, että koulussa on merkitystä nimenomaan sillä, *mistä* ollaan osallisia. Ajatus osallisuuden ääripäistä nivoutui yhteen pakon ja vapauden ristiriidan kanssa. Tämän ristiriidan olin jollain tasolla ymmärtänyt sisältyvän osallisuuden ajatukseen jo ennen intervention alkua. En kuitenkaan ollut pitänyt sitä erityisen tärkeänä tutkimuksen kannalta. Intervention aikana minulle tuli aavistus siitä, että tämän ristiriidan tarkastelu on tärkeää. Se jäsensi opettajien haastatteluja, ja se sai aikaan tarpeen selvittää, millaisena osallisuus näyttäytyy OPSissa.

Havaintoaineiston analysoinnissa ja tulkinnassa olen käyttänyt apuna lähinnä Pajun (2011) sekä Hoikkalan ja Pajun (2014) kouluetnografioita *Koulua on käytävä* ja *Apina pulpetissa*. Kyseiset tutkimukset käsittelevät ysiluokkaa yhteisöllisyyden näkökulmasta. Pajun ja Hoikkalan tutkimukset toimivat peilinä omille havainnoilleni vahvistaen, että yksittäisessä havainnossa ei ole kyse vain sattumasta, vaan samaa tapahtuu myös muina aikoina, muissa kouluissa. Tutkimukset olivat avuksi myös aineiston jäsentämisessä ja tulkinnassa, toisaalta vahvistaen jo tekemiäni tulkintoja, toisaalta auttaen tulkintojen tekemisessä.

4.3 Kyselyaineisto

Operationalisointi, eli teoreettisten käsitteiden muuttaminen arkikielelle ja mitattavaan muotoon on kyselytutkimuksen onnistumisen kannalta ratkaisevimpia vaiheita (Vilkkä 2007, 36, 37). Kyselyn laatimisessa operationalisointia vaativa käsite oli osallisuuden kokemus sekä sen mahdollinen muutos intervention aikaisissa toiminnoissa. Lisäksi pyrin kyselyllä saamaan selville, millaisena oppilaat muutoin kokivat projektin ja sen eri osa-alueet. Lähdin liikkeelle osallisuuden kokemuksen määritelmästä, jonka pilkoin yhteenkuulumisen kokemukseksi ja kokemukseksi siitä, että oma näkemys tulee luokassa kuulluksi ja huomioon otetuksi.

Alkumittausta ei tehty erikseen, vaan kyselyssä pyydettiin oppilaita aluksi miettimään, millaiseksi he kokevat luokkansa ja oman olonsa luokassa tavallisesti. Tämän perusteella heidän piti vastata itseään ja luokkaa koskeviin väittämiin. Myöhemmin oppilaita pyydettiin vertaamaan tehtyä projektia koulussa yleensä tehtyihin ryhmitöihin, ja vastaamaan tämän perusteella erilaisiin väittämiin. Osallisuutta sanallistettiin kyselyssä muun muassa uskalluksena ja mahdollisuuksina esittää omia näkemyksiä luokassa, luokan ilmapiirinä, vuorovaikutuksen muutoksina, yhteenkuulumisen tunteena, ulkopuolisuutena ja arvostetuksi tulemisen kokemuksena. (Ks. Liite 2: Kysely)

Kyselyn kunnollinen etukäteistestaaminen ei ollut mahdollista, koska kysymykset liittyivät tehtyyn projektiin. Luetin kyselyn kuitenkin muutamilla läheisilläni ja graduni ohjaajalla ennen sen teettämistä oppilailla.

Teetin kyselyt oppilailla projektin viimeisellä tunnilla. Yhtä lukuun ottamatta kaikki oppilaat olivat tuolloin paikalla ja tekivät kyselyn. Myös puuttumaan jäänyt oppilas teki kyselyn myöhemmin, joten kyselyn otokseksi muodostui koko interventioon osallistunut joukko, 55 oppilasta, joista tyttöjä oli 33 ja poikia 22. Kukaan oppilaista ei jättänyt vastaamatta kyselyyn, mutta osan kyselyvastauksista jouduin hylkäämään kolmen viimeisen sivun osalta.

Kyselyt olivat paperiset. Hylkäsin sähköisen kyselyn mahdollisuuden seurattuani aikani oppilaiden työskentelyä tietokoneluokassa. Tuntui, että tietokone-luokkaan olisi mahdotonta järjestää riittävää yksityisyyttä kyselyn täyttämiseen, muuten kuin päästämällä yksi oppilas kerrallaan vastaamaan. Siihen taas eivät aikaresurssit olisi riittäneet.

Kyselyt palautettiin nimettöminä, jotta oppilaat kokisivat voivansa vastata vapaasti. Yksittäisen vastauksen tunnisteeksi tuli luokka (abc) ja juokseva numero (1–55). Kysymykseen *”Onko tähän pakko vastata?”* vastaus kuului *”Saat tehdä niin kuin parhaaksi katsot, mutta anna muille vastaamisrauha.”* Kerroin myös, että vastaamatta jättäminen on sekin jonkinlainen tutkimustulos. Ensimmäiset saivat kyselyn valmiiksi noin 10–15 minuutissa ja viimeisillä aikaa kului vajaa puoli tuntia.

Intervention jälkeen hylkäsin alustavat tutkimuskysymykseni ja näytti siltä, että kyselyaineistosta ei olisi tutkimuksen kannalta mitään iloa. Olin syöttänyt aineiston tilasto-ohjelmaan keväällä 2017, ja etsinyt yhteyksiä taustamuuttujien ja osallisuuden kokemusta/muuttumista koskevien muuttujien välillä – turhaan. Keväällä 2018 tarkastelin kyselyjä uudestaan. Erona edelliseen käsittelyyn selasin tällä kertaa konkreettisia vastauspapereita; luin niitä lävitse ja lajittelin pinoihin vastausten perusteella. Tarkoitukseni oli vain laskea, kuinka suuri osuus oppilaista oli projektista mitään mieltä, kun huomasinkin yhteyden luokan ja sen välillä, millaisena oppilas oli pitänyt projektia. Luotettavien tilastollisten korrelaatioiden laskemiseen aineisto on liian pieni, mutta kolmen luokan, ja toisaalta tyttöjen ja poikien, väliltä löytyi sittenkin mielenkiintoisia eroja projektiin suhtautumisessa. Näistä kerron tarkemmin luvussa 5. Kyselyssä oli muutama avoin kysymys, joihin myös tuli muutamia vastauksia joka luokalta.

4.4 Haastattelut

Haastattelin molempia projektissa mukana olleita opettajia maaliskuussa 2017⁸. Opettajien haastattelut tehtiin koululla opettajanhuoneessa opettajien hyppytyön aikana, jolloin tila oli tyhjä ja rauhallinen. Paikka oli opettajien kotikenttää, eikä siten aiheuttanut ylimääräisiä jännitteitä haastatteluun. Myös minulle opettajanhuone oli tullut projektin aikana tutuksi. (Eskola & Vastamäki 2015, 30–32.) Olin ajatellut, että parihaastattelu olisi voinut olla antoisaa, kuten Eskola ja Vastamäki (2015, 30) ehdottavat. Opettajat olisivat päässeet vertaamaan kokemuksi-

⁸ Haastattelin myös yhteistyökirjaston väkeä kesällä 2017. Kirjastolaisten ryhmähaastattelun koontia on liitteessä 3.

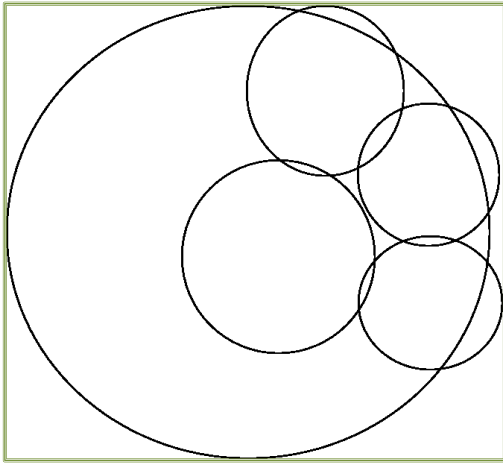
aan projektista, ja ehkä jotain sellaista olisi noussut esiin, mitä yksilohaastattelussa ei noussut. Opettajat itse toivoivat kuitenkin yksilohaastatteluja, lähinnä varmaan aikataulullisista syistä.

Yhdessä tehdyn projektin aikana olin tutustunut opettajiin jonkin verran, eikä haastattelun aloittaminen vaatinut siksi kummoisiakaan esipuheita. Myöskään Eskolan ja Vastamäen esittämiin ongelmiin kielenkäyttöön liittyen en törmännyt. Tekemämme yhteistyön vuoksi sinuttelu ja tietynlainen epävirallisuus muutenkin oli luontevaa. Kasvattajina jaoimme myös saman ammattisanaston. (Eskola & Vastamäki 2015, 32-35.)

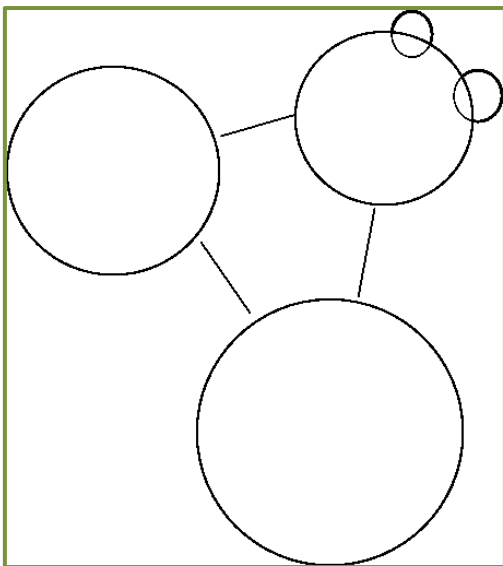
Haastattelun aiheina oli projektin aikana ja sen jälkeen reflektiosta esiin nousseet teemat: ryhmädynamiikka, osallisuuden ääripäät, koulun yhteisöjen moninaisuus, pakon ja vapauden välinen ristiriita, osallisuus OPSissa ja se, mitä opettajat itse ajattelevat oppilaiden osallisuudesta koulussa sekä läpiviety projekti yleisesti. Olin jo peilannut havaintojani Pajun (2011) ja Hoikkalan ja Pajun (2014) tutkimuksiin, jotka koskivat niin ikään ysiluokkalaisia ja yhteisöllisyyttä. Olin huomannut tutkimuksen luokkien poikkeavan toisistaan ryhmädynamiikan osalta selvästi. Pajun kouluetnografia vahvisti ajatustani tietynlaisesta jatkumosta ja sen ääripäistä. Halusin kuulla siis myös opettajien näkemyksen ajatuksestani.

Jotta en olisi johdatellut opettajia johonkin suuntaan, esitin heille ajatukseni yksinkertaisena kuviona, joka esitti tutkimuksen kolmea luokkaa sellaisina, kuin minä olin ne nähnyt. Ks kuviot 2, 3 ja 4. En ollut nimennyt luokkia mitenkään, vaan pyysin opettajia näyttämään, mi(t)kä luokista on heidän luokkansa. Opettajat nimesivät luokat juuri niin kuin olin itsekini ajatellut, mikä vahvisti luottamustani siihen, että olin huomannut luokkien dynamiikasta jotakin todellista ja mahdollisesti olennaista.

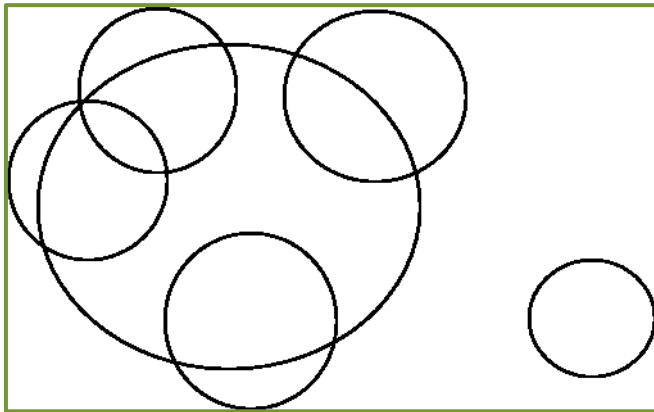
Kuuntelin haastattelut useaan kertaan, ja litteroin ne siltä osin kuin ne käsitelivät tutkimuksen aihetta (eivätkä esimerkiksi säätä). Tekstissä olevissa haastattelusitaateissa opettajat on merkitty yksinkertaisesti koodeilla Ope1 ja Ope 2 haastattelujärjestyksen mukaan. Yritin ensin analysoida haastattelut teemahaastattelun rungon pohjalta. Törmätyäni umpikujaan sillä tiellä, aloitin haastattelujen analysoinnin puhtaalta pöydältä (ainakin siinä määrin puhtaalta, kuin se tässä vaiheessa tutkimusta oli enää mahdollista). Teemoittelin haastattelut aineistolähtöisesti; alan jargonilla ilmaistuna katsoin, mitä aineistosta nousi esiin.



KUVIO 2. T-luokka. Kuvio, jossa pienemmät ryhmäkuplat ovat kevyesti yhteydessä toisiinsa, ja kaikki mahtuvat saman ison koko luokan kuplan sisään.



KUVIO 3. TA-luokka. Kuvio, jossa on selkeästi toisistaan erillään olevat ryhmäkuplat, jotka kuitenkin kaikki ovat kanssakäymisissä keskenään.



KUVIO 4. A-luokka. Kuvio, jossa useita ryhmäkuplia, jotka kaikki mahtuvat isoon ryhmäkuplaan, paitsi yksi, joka on kokonaan erillään muista kuplista.

Intervention perusteella muotoillut haastattelujen teemat näkyivät uudessa teemoittelussa (tietenkin, niitähän haastattelut koskivat), mutta haastatteluanalyysin myötä teemoille tuli uudenlainen jäsennys. Haastattelujen jäsennyksen pääkohdat olivat: 1) osallisuuden sisältöjä, 2) edellytyksiä tai esteitä osallisuudelle, 3) vierailujen ja vierailijoiden merkityksiä, 4) pakon ja vapauden välinen ristiriita sekä 5) OPS opettajien puheissa. (Ks. taulukko 2 luvussa 6.) Haastattelu-teemoista koulun yhteisöjen moninaisuus ei kirvoittanut opettajilta oikein mitään ajatuksia. Havainto- ja haastatteluaineistojen yhteenvetoihin peilaten ryhdyin tutkimaan, miten OPS puhuu osallisuudesta.

4.5 Perusopetuksen opetussuunnitelma: OPS 2014

Koska OPS 2014 ei määrittele, mitä siinä tarkoitetaan osallisuudesta puhuttaessa, selvitin asiaa diskurssianalyysin keinoin.

”Diskurssintutkimuksessa analyysin fokus on merkityksissä: millaisia merkityksiä tutkittava ilmiö valitussa aineistossa saa, miten merkitykset muuttuvat (aineistossa, eri tilanteissa, ajassa) ja mitkä merkitykset puuttuvat kokonaan.”

(Pietikäinen & Mäntynen 2009, 167.)

Lähdin liikkeelle hakemalla OPSista (Wordin Etsi tiedostosta -toiminnolla) kaikki kohdat, joissa puhutaan osallisuudesta. Osallisuus mainitaan OPSissa tasan

sata kertaa, joskin osa maininnoista on toistoa.⁹ Kävin lävitse jokaisen maininnan tarkastellen, missä asiayhteydessä osallisuus mainitaan, kenen osallisuudesta puhutaan ja millaisen ajatuksen osallisuudesta kyseinen kohta tuottaa. Seuraava esimerkki valaiskoon menettelytapani. Opetussuunnitelmatekstin perässä on lihavoituna tulkintani ko. kohdasta.

”Osallisuus ja demokraattinen toiminta

Oppivan yhteisön toimintatavat rakennetaan yhdessä. Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi.”

(Opetushallitus 2016, 26.)

Osallisuus ihmisoikeuksien toteutumisena, demokratiana ja aktiivisena kansalaisuutena

Hyvin tyypillinen rakenne osallisuudesta puhuttaessa OPSissa on yllä olevan lainauksen tapa asian esittämisessä: (osallisuus ja tämä) tai (osallisuus, tämä ja tuo). Toinen tyypillinen rakenne on pitempi luettelo: (tämä, tuo, se, nämä, osallisuus, nuo ja ne). Jokaisen osallisuusmaininnan kohdalla osallisuuden merkitys kyseisessä asiayhteydessä täytyi päätellä erikseen, ikään kuin haistella. Luetteloiden kohdalla päädyin ratkaisuun, että muotoa (osallisuus ja tämä) tai (osallisuus, tämä ja tuo) olevissa rakenteissa ”tämä” ja ”tuo” liittyvät kiinteästi osallisuuteen ja ovat suurin piirtein osallisuudelle annettuja merkityksiä. (Yllä oleva esimerkki on juuri tällainen.) Pitemmissä luetteloissa taas näin osallisuuden luettelolon osaksi, eivätkä muut luettelossa mainitut asiat ole siten osallisuudelle annettuja merkityksiä. Tällainen luettelo löytyy esimerkiksi liikunnan Oppiaineen tehtävä -kuvauksesta:

”Liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia iloon, keholliseen ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun ja ponnisteluun sekä toisten auttamiseen. Liikunnassa oppilas saa valmiuksia terveytensä edistämiseen.”

(Opetushallitus 2016, 502.)

⁹ Eri oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet on jaoteltu OPSissa kolmeen ryhmään: vuosiluokat 1-2, 3-6 ja 7-9. Osassa oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita sanamuodot ovat identtiset esimerkiksi luokkien 3-6 ja 7-9 välillä.

Käytyäni tällä tavoin läpi kaikki osallisuusmaininnat luokittelin saamani merkitykset ensin 17 aihealueeseen, jotka tiivistin seitsemään teemaan ja loput yksittäiset maininnat otsakkeen Muut alle. Seitsemän lopullista teemaa ovat:

- 1) Osallisuus vaikuttamisena
- 2) Osallisuus yhteisöllisyytenä
- 3) Osallisuus pystyvyytenä
- 4) Osallisuus kansalaisuutena
- 5) Osallisuus toimintakulttuurina
- 6) Osallisuuden kokemus välineenä
- 7) Osallisuuden edellytyksiä

Tämän jälkeen peilasin OPSin analyysiä havainnoinnista ja opettajien haastattelusta seulomiini teemoihin: miten nämä teemat näkyvät OPSin osallisuuspuheessa vai näkyvätkö mitenkään? Tähän tarkasteluun otin mukaan myös yhteisö ja yhteisöllisyys termit, joiden osalta en tehnyt yhtä tarkkaa analyysia kuin osallisuuskäsitteestä. Kävin kuitenkin läpi jokaisen kohdan OPSissa, jossa puhutaan yhteisö(i)stä tai yhteisöllisyydestä. Näitä mainintoja oli 510 kappaletta. Tarkastelin, mistä yhteisöistä OPS puhuu ja millaiselta yhteisöllisyys OPSissa näyttää. Tämän analyysin tuloksista kerron tarkemmin luvussa 6.5 Kouluyhteisö vai koulun yhteisöt.

5 PROJEKTI CANTH

Toimintatutkimukseen sisältyy aina jonkinlainen muutosinterventio. Interventio tarkoittaa sananmukaisesti väliintuloa, sekaantumista, asioihin puuttumista, myös aseellista väliintuloa (Hurme, Pesonen & Syväoja 1990, 611). Toimintatutkimuksen interventio on näin ollen aktiivista asioiden muuttamista, ei etnografioille tyypillistä pyrkimystä osallistua niin, ettei muuttaisi asioita.

Interventioon liittyy toimintatutkimuksessa kaksi tavoitetta: toisaalta sillä pyritään kehittämään toimintaa, saamaan aikaan parannuksia käytänteissä, ja toisaalta muutoksella pyritään saamaan esiin, tutkittaviksi, asioita ja ilmiöitä, joihin ei muuten päästäisi käsiksi. Ajatuksena on, että sosiaalinen toiminta pyrkii rakentamaan käytänteiksi ja rutiineiksi, jotka helpottavat ihmisten yhteiseloja yhteisöissä. Kuitenkin rutiineista ja totutuista käytänteistä tulee vähitellen tapoja, joita ei enää tiedosteta, eikä olla ehkä enää selvillä siitäkään, miksi joku asia tehdään, niin kuin tehdään. Toimintatutkimuksen muutosinterventio pyrkii siihen, että rutiineja ja käytänteitä muutetaan, jotta ne saataisiin näkyviksi, jotta niitä voitaisiin tutkia. Samalla intervention tavoitteena on myös käytänteiden tutkiminen, jotta niitä voitaisiin muuttaa, kehittää parempaan suuntaan. Siis *”[m]uutos ja tutkimus ovat saman kolikon kaksi puolta.”* (Heikkinen 2007, 28; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44, 45)

Kuten johdannossa kerroin, Projekti Canth oli tutkimukseni interventiona toteutettu mediaprojekti ysiluokkalaisten kotimaisen kirjallisuuden kurssilla. Projektiin osallistui kolme ysiluokkaa ja kaksi äidinkielen opettajaa. Ysit lukivat Minna Canthin tuotantoa, vaihtoehtoisesti joko teoksen Työmiehen vaimo tai Anna-Liisa, tästä projekti sai nimensä. Projektin lähtökohtina olivat halu kehittää kirjaston kouluille tarjoamaa mediakasvatusta ja uusi perusopetuksen opetussuunnitelma, OPS 2014.

Perusajatuksena Projekti Canthissa oli yhdistää mediakasvatuksen laajempia sisältöjä kirjallisuuden käsittelyyn yläkoulussa. OPS 2014:stä nousevia tavoitteita olivat yleisesti mediankäyttöön liittyvien taitojen opettelu, elämyksellisyyden

lisääminen, oppilaiden osallisuuden kokemuksen tukeminen ja vertaisarvioinnin toteuttaminen (Opetushallitus 2016). Projektissa edistettyjä mediataitoja olivat blogin lukeminen, pitäminen ja kommentointi, kriittinen lukutaito, kuvanlukutaito, tekstien ymmärtäminen ja tulkinta sekä henkilökuvan ja blogitekstin rakentaminen.

Oppilaita kolmella luokalla oli yhteensä 55. Olen nimennyt luokat T-luokaksi, A-luokaksi ja TA-luokaksi. T-luokalla oli 17 oppilasta, A-luokalla 18 ja TA-luokalla 20. Poikia projektiin osallistui yhteensä 22 ja tyttöjä 33. T merkitsee työrauhaosallisuutta ja A luokan autonomia -osallisuutta. TA on näiden kahden yhdistelmä. Kerroin tutkimusblogissani siitä, miten päädyin tallaisiin nimityksiin.

Elämää intervention jälkeen

Ennen intervention aloittamista ajattelin idealistisesti, että osallisuuden kokemus tarkoittaa ilman muuta jotakin hyvää ja toivottua. __ Hyvin pian intervention aikana huomasin, että eri luokissa osallisuuden – ja osattomuuden – kokemukset ovat erilaisia. Siis eroavat sen suhteen, mistä ollaan osallisia tai osattomia. Nimesin ääripäät Petri Pajua (kouluetnografia yhteisöllisyydestä ysiluokalla: Koulua on käytävä) mukaillen työrauhaosallisuudeksi ja luokan autonomia -osallisuudeksi.

Työrauhaosallisuus sisältää kiinnittymistä koulun normeihin, ja takaa nimensä mukaisesti ainakin kohtuullisen työrauhan luokkatilanteissa. Luokan autonomia -osallisuus taas puolustaa luokan itsemääräämisoikeutta koulun normeja vastaan, mikä luonnollisesti näkyy ainakin ajoittain työrauhahäiriöinä.

Opetuksen sujumisen kannalta työrauhaosallisuus olisi tietenkin toivottavaa. Mutta voidaanko yksioikoisesti sanoa, että sitä pitäisi suosia luokan autonomia -osallisuuden kustannuksella. Tuottaako luokan autonomia -osallisuus syrjäytyneitä häiriköitä, vai kylvetäänkö siinä kansalaisvaikuttamisen ja mahdolluuksista kiinni tarttumisen siemeniä? Tai tuottaako työrauhaosallisuus osaavia ja menestyviä kansalaisia vai tahdottomia, toisten näkemyksiä toteuttavia sätkynukkeja?

(Projekti Canth 6.3.2017)

5.1 Osallisuus ja mediakasvatus OPSissa

OPS 2014 nostaa esiin niin mediakasvatusta kuin oppilaiden osallisuuden tukemistakin. Varsinaisesti mediakasvatustermiä ei OPSissa kuitenkaan käytetä kuin äidinkielen oppisisältöjen ja kieleen liittyvien erityiskysymysten kohdalla. OPS ei myöskään näytä sitovan osallisuutta ja mediakulttuuria yhteen, vaan käsittelee niitä pikemminkin toisistaan erillisinä ilmiöinä.

OPSiin ei ole kirjoitettu auki, mitä osallisuudella asiakirjassa tarkoitetaan. Osallisuus kuitenkin mainitaan OPSissa usein. Mainintoja on läpi koko asiakirjan ja useimpien oppiaineiden sisällöissä puhutaan jostain osallisuudesta. Aiemmin toin esille, että osallisuuskäsite saa tutkimuskirjallisuudessa hyvin monenlaisia merkityssisältöjä. OPSin yhteydessä käsitteen merkitys tuntuu olevan tavallista-kin haastavampi hahmottaa, sillä – paitsi, että sitä ei ole määritelty – se näyttää myös vaihtelevan asiayhteydestä riippuen. Kuitenkin useimmiten oppilaiden osallisuuden tukeminen on OPSista tulkittavissa mahdollisuutena vaikuttaa ja osallistua, kansalaiseksi kasvamisena ja demokratiaan oppimisena. Myös yhteisöllisyys kulkee OPSissa mukana pitkin matkaa, mutta ei ole aivan selvää, onko sen ajateltu sisältyvän osallisuuteen – niin kuin osallisuuden kokemuksen määritelmässä – vai olevan siitä erillinen.

OPSiin on sisällytetty seitsemän laaja-alaista (oppiainerajat ylittävää) osaamiskokonaisuutta.

”Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla.” (Opetushallitus 2016, 17.)

Eri oppiaineiden tavoitteisiin on määritelty, mitä laaja-alaisen osaamisen osa-alueita kulloinkin tavoitellaan. Tavoitetaulukkoja tarkasteltaessa voi huomata, että jokaisen oppiaineen sisältöihin on määritelty liki kaikki laaja-alaisen osaamisen osa-alueet.

Erityisesti mediakasvatukseen liittyvät laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet ovat monilukutaito (L4) sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), vaikka muissakin kokonaisuuksissa on mediakasvatukseen liittyviä tavoitteita. Laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien myötä mediakasvatuksen sisältöjä tulisi siis kuulua jokseenkin kaikkiin oppiaineisiin, vaikka mediakasvatus-termiä käytetään vain äidinkielen sisältöjä ja kielellisiä erityiskysymyksiä käsiteltäessä. OPS kuittaa mediakasvatuksen parilla virkkeellä:

”Mediakasvatus tähtää mediasisältöjen tulkitsemiseen ja tuottamiseen ja niiden ymmärtämiseen kulttuurisena ilmiönä.” ”Kulttuurista monilukutaitoa voidaan vahvistaa mediakasvatuksella ja ottamalla huomioon oppilaiden ja heidän perheidensä mediakulttuuri.”

(Opetushallitus 2016, 321, 88.)

Sillä tavalla kuin mediakasvatus ymmärretään tässä tutkimuksessa, nostetaan mediakasvatuksen sisältöjä kuitenkin OPSissa esiin monessa kohtaa. Esimerkiksi perusopetuksen arvopohjaa määriteltäessä todetaan: *”Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvoa maailmaa.”* Vastaavasti kuin aiemmin totesin, että mediakasvatuksen tulisi ohjata myös itsetuntemuksen kehittymiseen, todetaan OPSissa, että

”[a]rvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti. Oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustaansa.”

(Opetushallitus 2016, 13.)

Kuten edellä olen tuonut esille, muodostin Projekti Canthin perustana olleet osallisuuden ja mediakasvatuksen määritelmät tutkimuskirjallisuuden, enkä OPSin, pohjalta – eikä niitä OPSin perusteella olisi voinut riittävästi määritelläkään. Suunnittelukeskustelut projektiin osallistuneen opettajan – ja vähäisemmässä määrin yhteistyökirjaston väen – kanssa autoivat kuitenkin nostamaan OPSista suunnittelun suuntaviivoiksi sopivia periaatteita ja tavoitteita. Mediakasvatukseen yhdistyvät luontevasti laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet Monilukutaito ja Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen.

Monilukutaito

Monilukutaidon osalta projektissa kiinnitettiin huomiota erityisesti kriittisen ajattelun kehittymiseen, tekstien moninaisiin tulkintoihin ja erilaisten tekstien (myös kuvat käsitetään tässä teksteiksi) tuottamiseen, tiedonhankintaan ja arvioimiseen. Myös yhteistyö eri toimijoiden kesken (kirjasto ja koulu) sekä esteettiset ja eettiset kysymykset liittyvät monilukutaitoon. (Opetushallitus 2016, 20, 21.)

Kriittisen ajattelun, tekstien tulkitsemisen ja etiikan kysymyksiä lähestyttiin esimerkiksi Vastakarvaan lukemisen työpajassa. Tiedonhausta ja lähdekriitistä oli oma oppituntinsa. Projektin aikana oppilaat kirjoittivat ryhmissä blogiin henkilö kuvauksen sekä kirjan tapahtumiin linkittyvän blogitekstin. He myös rakensivat visuaalisen kuvan pienryhmälleen valikoituneesta henkilöstä.

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen

OPSissa Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on jaettu neljään osa-alueeseen.

- ”1) Oppilaita ohjataan ymmärtämään tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteita ja keskeisiä käsitteitä sekä kehittämään käytännön tvt-taitojaan omien tuotosten laadinnassa.
- 2) Oppilaita opastetaan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa vastuullisesti, turvallisesti ja ergonomisesti.
- 3) Oppilaita opetetaan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa tiedonhallinnassa sekä tutkivassa ja luovassa työskentelyssä.
- 4) Oppilaat saavat kokemuksia ja harjoittelevat tvt:n käyttämistä vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa.”

(Opetushallitus 2016, 21)

Nämä osa-alueet toteutuivat projektissa muun muassa: 1) blogityöskentelyyn ja kuvankäsittelyyn tutustumisena, 2) tekijänoikeuksien ja yksilönsuojan huomioimisena, 3) tiedonhaun opetuksena ja 4) toisten ryhmien kirjoitusten lukemisena ja kommentoimisena.

Elämyksellisyys

Osallisuuden lisäksi OPSissa nostetaan voimakkaasti esille esimerkiksi elämyksellisyyttä. Elämyksellisyys nähdään OPSissa tärkeänä oppimiselle, ja se liitetään usein toiminnallisuuteen ja kokemuksellisuuteen. Elämyksellisyys mainitaan asiakirjassa melkein 60 kertaa. Se näyttäytyy erityisen tärkeänä eräiden oppiaineiden sisällöissä, näistä yksi on äidinkieli.¹⁰

Mediaprojektissa elämyksellisyyttä tavoiteltiin ilmiselvästi henkilöhahmon visuaalisella rakentamisella. Elämyksellisyys liittyy kuitenkin myös muuhun itse tekemiseen ja oman luovuuden toteuttamiseen (Hokkanen, 2015, 32). Oppilaita

¹⁰ ”Opetus tutustuttaa moniin kulttuurisisältöihin, joista keskeisiä ovat sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Sanataiteeseen kuuluu kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen. Kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen. Draama vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta. Mediakasvatus tähtää mediasisältöjen tulkitsemiseen ja tuottamiseen ja niiden ymmärtämiseen kulttuurisena ilmiönä. Puhe- ja viestintäkulttuurien opetus vahvistaa vuorovaikutus- ja viestintätaitoja.” (Opetushallitus 2016, 321.)

kannustettiin mielikuvituksen käyttämiseen ja luovaan ilmaisuun henkilöhahmojen kuvausta kirjoitettaessa ja blogitekstin tuottamisessa. Projekti elämyksenä huipentui valmiiden blogien tarkasteluun, jossa kokonaisuus ei enää ollut vain yhden oppilaan tai edes yhden ryhmän aikaansaannos, vaan koko luokan yhteinen visuaalinen ja kielellinen tuotos.

Vertaisarviointi

OPS 2014 nostaa entistä voimakkaammin esille vertaisarvioinnin merkitystä oppilaille ja oppilaiden tarvetta oppia vertaisarviointia. Projektia suunniteltaessa myös tämä pidettiin mielessä ja erilaisia vaihtoehtoja vertaisarvioinnin toteuttamiselle harkittiin yhdessä opettajien kanssa. Projektin kuluessa päädyttiin siihen, että vertaisarviointia toteutettaisiin blogikirjoitusten kommentoinnilla. Blogi välineenä ohjasi luontevasti tähän ratkaisuun, koska se tarjoaa kommentointimahdollisuuden. Yhden luokan kanssa arviointi toteutettiin luokkakeskusteluna.

Demokratiaan kasvatus

OPSin arvoperustassa tuodaan esille demokratiaan ja tasa-arvoon kasvattamisen tärkeys. Osallisuuden tukeminen ja mediakasvatus projektin lähtökohtina viittaavat luonnollisesti myös demokratiakasvatuksen merkityksellisyyteen projektissa. Lähtökohtaisesti ajatukseni oli, että demokratiakasvatus toteutuu ryhmien neuvotellessa työnjaostaan ja luokkakeskusteluissa projektin etenemisestä. Käytännössä vastaan tuli hankaluuksia, joita en ollut osannut ennakoida. Palaan asiaan Demokratiaa-luvussa.

5.2 Projektin kulku: haasteita ja iloisia yllätyksiä

Alun perin projektissa oli ajatuksena, että oppilaat valitsisivat pienryhmissä näytelmistä henkilöt, joiden nimissä twiittailisivat. Päädyimme opettajien kanssa kuitenkin aloittamaan blogityöskentelyllä, jotta henkilöille saataisiin rakennettua hiukan taustaa. Twiittailusta luovuimme kokonaan projektin kuluessa, kun aikarajat tulivat vastaan.

TAULUKKO 1. Projektin kulku

1. tunti: Tutustumista	ks. lainaus blogista alla
2. tunti: Suunnittelua	Ryhmiiin jako. Henkilöhahmon valinta (arvonta ja neuvottelut toisten ryhmien kanssa vaihtamisesta). Henkilöhahmon kirjallisen kuvauksen aloittaminen.
3. tunti: Tiedonhaun opetus	Kirjastonhoitajan pitämä oppitunti. Lähdevinkkejä, video lähdekritiikistä.
4. tunti: Vastakarvaan lukemisen työpaja	Tekstejä kirjasta Netti ei vaan toimi. Parhaat facebook mokat. Analysoitiin tekstejä pienryhmissä ja yhdessä luokan kanssa.
5. tunti: Henkilöhahmon esittely	Henkilöesittelyjen kirjoittaminen ja valokuvauksen suunnittelu
6. tunti: Henkilöhahmojen valokuvaus	
7. tunti: Kuvan käsittely	Kuvien käsittely ja liittäminen blogiin. Pixlr-express-ohjelmaan tutustuminen, kuvan muokkaus vanhan näköiseksi, taustan häivytytys. Kuvan vieminen blogiin.
8. tunti: Toinen blogikirjoitus	Näytelmän tapahtumiin linkittyvä teksti, jossa ryhmä kehitti tapahtumia, näkökulmaa, henkilöhahmoaan haluamaansa suuntaan. Tekstilaji oli myös vapaasti valittavissa. Tämä tehtiin T- ja TA-luokkien kanssa. A-luokka ”jarrutti” (Paju 2011, 105-107) projektin kulkua siinä määrin, ettemme ehtineet tehdä toista blogikirjoitusta, vaikka tunteja oli käytössä yhtä monta kuin muillakin luokilla.
9. tunti: Toinen blogikirjoitus jatkuu	
10. tunti: Blogien kommentointi	Vertaisarviointia. Toisten ryhmien tuotoksiin tutustuminen ja niiden kommentointi blogissa. TA-luokan kanssa teimme tämän luokkakeskusteluna.

Sijoita itsesi janalle

Maanantai 24.10.2016.

Seison luokan edessä ja heiluttelen käsiäni kohti luokan takaseinää. "Kuvittele tästä tuonne peräseinään jana. Janan täällä päässä on piste 'en someta' ja tuolla päässä piste 'asun somessa'. Sijoita itsesi janalle." Jään yksin seisomaan pisteen "en someta" merkiksi. Ehkä kolmannes porukasta "asuu somessa", loput jäävät maltillisemmin janan keskivaiheille.

"Mitä somen palveluja te käytätte?" "Instaa." "Kaikkia." "What's Uppia." "Snap Chattiä." "Käyttääkö kukaan Heimoa?" "Mitä?" "Mikä se on?"

En minäkään tiedä, millainen palvelu Heimo on. Mutta tiedän, että sellainen on olemassa. Jos tämä olisi peli, olisinko saanut pisteen? Yksi – nolla minun hyväkseni? Haluaisin kuitenkin olla samalla puolella noiden nuorten ihmisten kanssa, jotka ovat hiukan epätietoisia siitä, miten tähän tätiin pitäisi suhtautua. Päätän, että tämä ei ole peli – tai sitten on aika muuttaa sääntöjä.

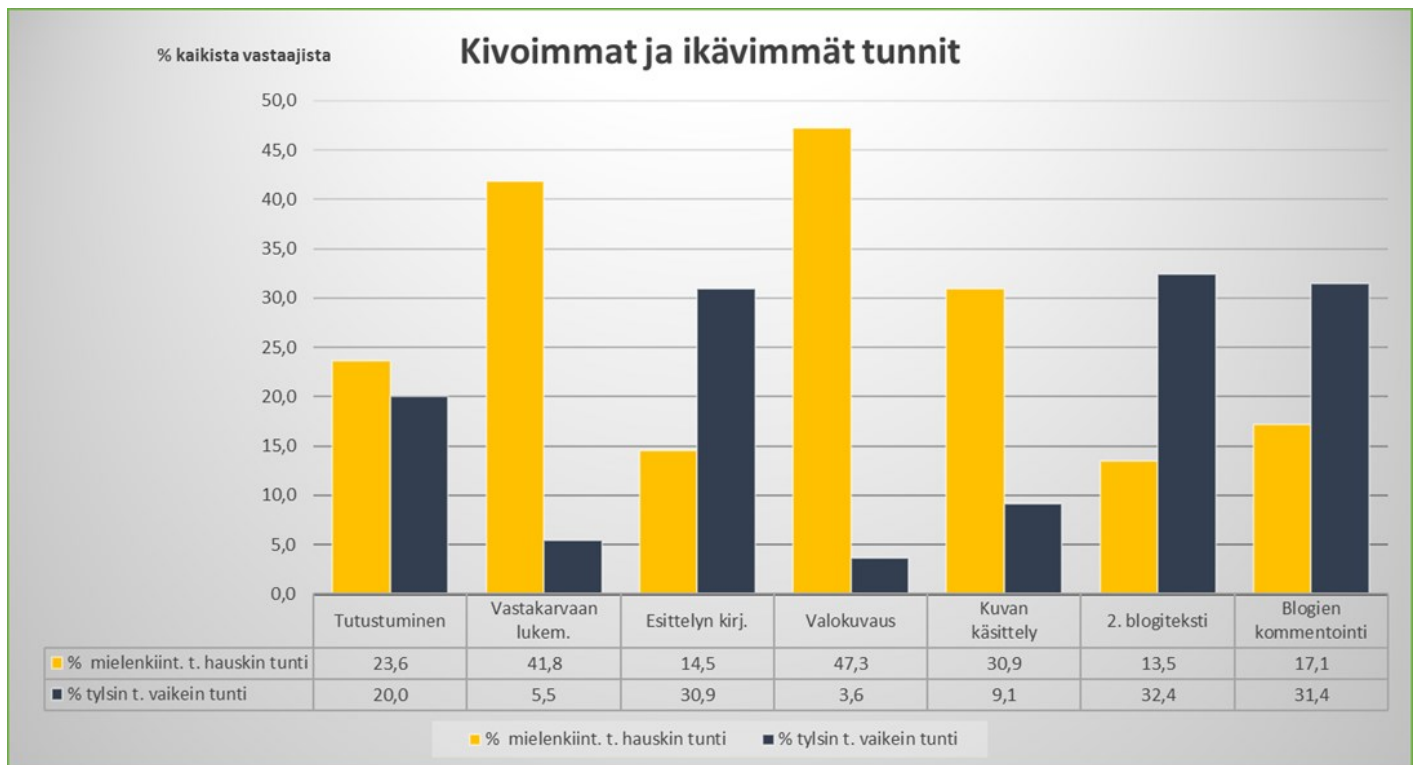
"Kivaa kun ei ookaan äikkää." Kommentti jää minulta melkein huomamatta. Ope on tarkempaa: "Mutta täähän on äikkää." "No mähän taidankin sitten tykätä äikästä."

Mediakasvatuksen kehittämisprojekti on käynnistynyt.

(Projekti Canth 25.10 2016)

Pidin projektista tutkimuspäiväkirjaa blogissani, josta olen myös poiminut otteita tähän tutkimustekstiin. Projekti Canth sitaattien viitteenä (esimerkiksi yllä) viittaa siis tutkimusblogiini. Projektin jälkeen teetin oppilailla kyselyn projektista (ks. Liite 2). Lisäksi haastattelin projektiin osallistuneita opettajia ja yhteistyökirjaston väkeä. Esitän tässä lyhyen koosteen siitä, mitkä olivat projektin suosituimmat tunnit oppilaiden mielestä ja mistä tunteista he pitivät vähiten. Kerron myöhemmin joidenkin tuntien suosituimmuudesta tarkemmin.

Vastakarvaan lukemisen työpaja oli henkilöhahmon valokuvauksen jälkeen suosituin tunti projektin aikana. Kuviossa 5 on kooste kaikkien tuntien saamista arvioista. Huomaa, että kuviossa on laskettu yhteen mielenkiintoisimman ja hauskimman sekä tylsimmän ja vaikeimman tunnin valinnat, ja jaettu summa kaikkien vastaajien määrällä. Sama oppilas on saattanut pitää tiettyä tuntia sekä hauskimpana että mielenkiintoisimpana, joten kuviossa esitetyt prosenttimäärät eivät ole prosenttiosuuksia oppilaista, vaan annetuista tuntiarvioista. Näin on kuitenkin saatu jokseenkin vertailukelpoiset arviot kunkin tunnin suosioista. Myöhemmin olen avannut myös oppilaskohtaisia prosenttiosuuksia.



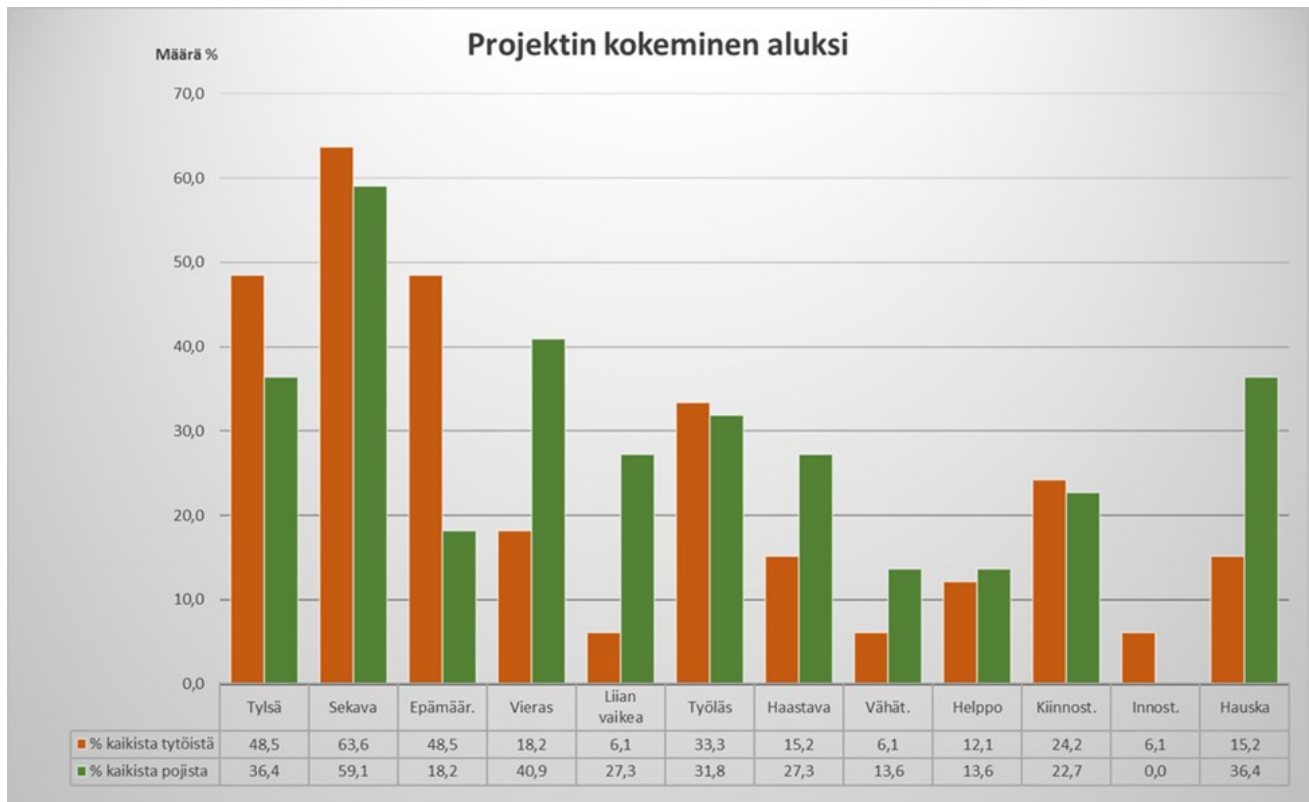
KUVIO 5. Projektin tykätyimmät ja inhotuimmat tunnit prosenteina kaikista vastauksista

Kuviosta näkyy hyvin, että Vastakarvaan lukemisen työpaja ja Roolihahmon valokuvaus olivat suosituimmat tunnit sekä siinä mielessä, että ne saivat eniten valintoja tykätyimmiksi tunneiksi, että siinä mielessä, että ne keräsivät vähiten valintoja ei-tykätyiksi tunneiksi. Kolmanneksi tykätyin tunti, Kuvan käsittely, keräsi hiukkasen näitä enemmän myös negatiivisia valintoja. Muiden tuntien osalta tykkääminen ja ikävänä pitäminen oli tasaisempaa, kuitenkin niin, että kirjoittamistehtävät – jollainen blogien kommentointikin oli – koettiin yleisesti enemmän ikäviksi kuin tykätyiksi.

5.2.1 Tylsää ja sekavaa vai kiinnostavaa ja hauskaa?

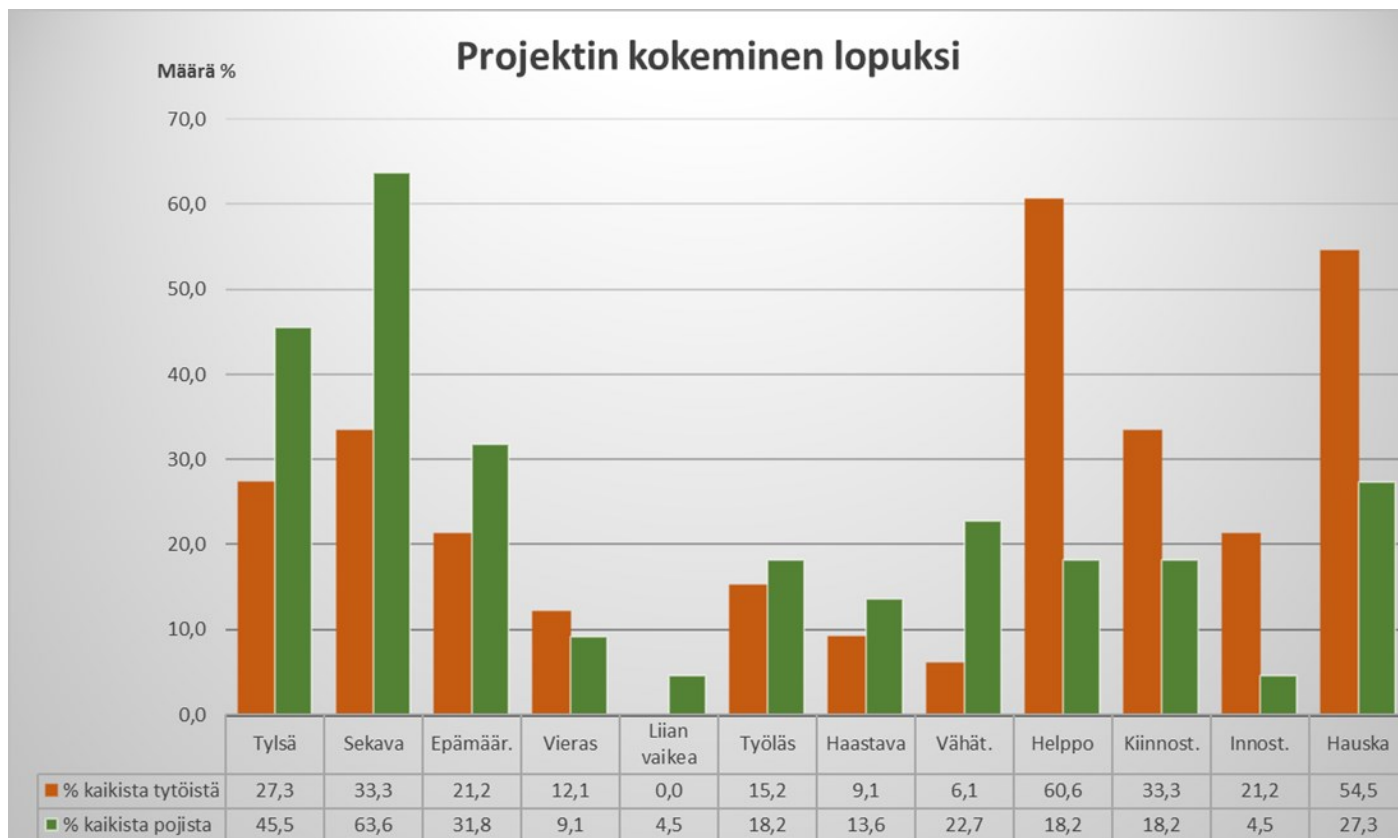
Koulusta ja osallisuudesta puhuttaessa törmää todennäköisesti ennen pitkää ajatukseen, että nuorten kyvykkyyttä aliarvioidaan. Ajatukseen, että nuoret voivat hyvinkin yllättää, jos heille vain annetaan mahdollisuus. Näin kävi myös minulle, kun graduseminaarissa esitin ajatustani mediaprojektiksi. Löpöryyttä on turha puolustella. Niin kuitenkin kävi, että pelkäsin lähtökohtaisesti rajaavani projektia

liikaa. Pelkäsin, että liiallinen etukäteisrajaus estäisi nuorten omien ajatusten esiin pääsyä. Tämä johti sitten siihen, etten esitellyt projektia nuorille riittävän täsmällisesti. Kuvio 6 esittää, millaisena oppilaat olivat kokeneet projektin aluksi.



KUVIO 6. Projektiin suhtautuminen alussa sukupuolittain jaoteltuna

Kyselyjen perusteella kävikin niin, että – huolimatta hienoista lopputuloksista – jäi merkittävälle osalle oppilaita projektista sekava mielikuva. 64% oppilaista piti projektia sekavana projektin alussa ja 45% oli lopussa sitä mieltä, että projekti oli sekava. Projektin pitäminen sekavana aluksi ei kuitenkaan ennustanut sen koke-
mista negatiivisena lopuksi. Kuvio 7 esittää tyttöjen ja poikien jakaumat projektiin suhtautumisessa lopuksi.

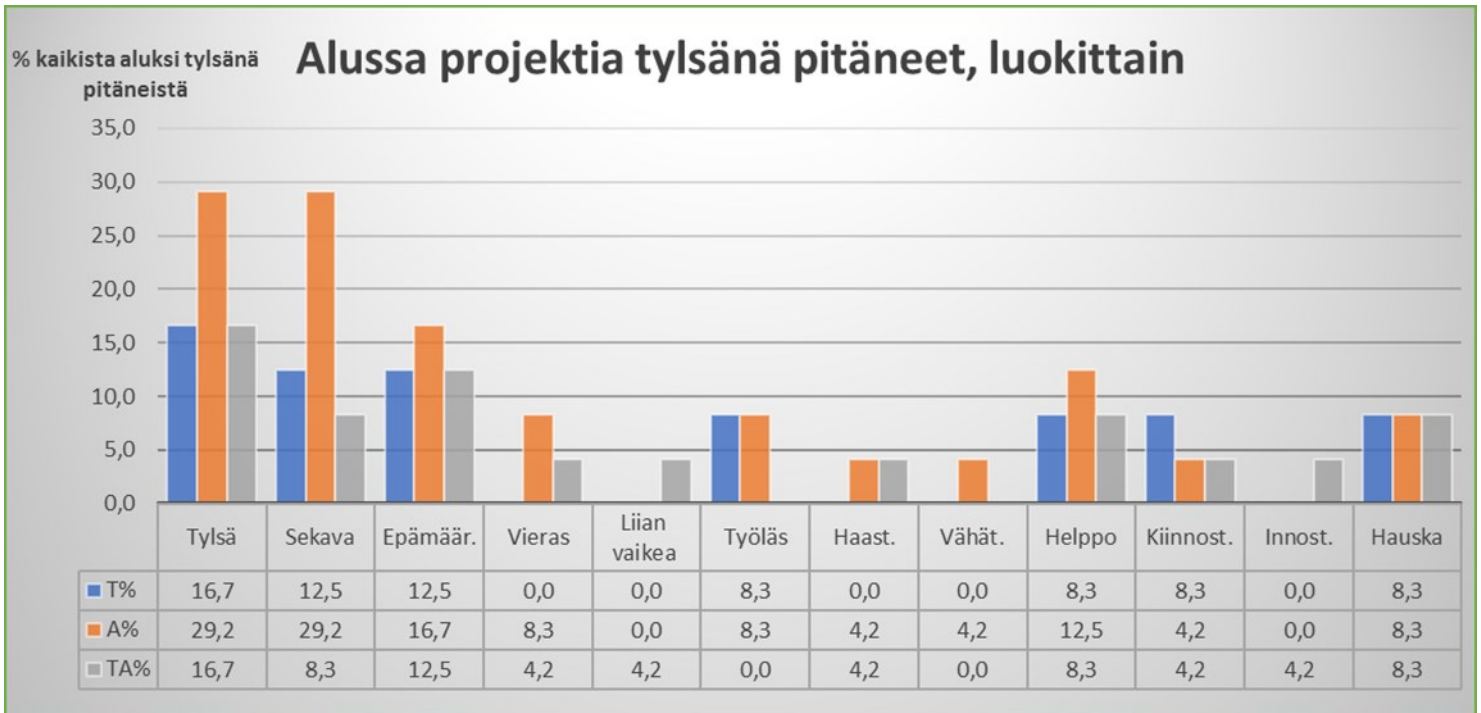


KUVIO 7. Projektiin suhtautuminen lopuksi sukupuolittain jaoteltuna

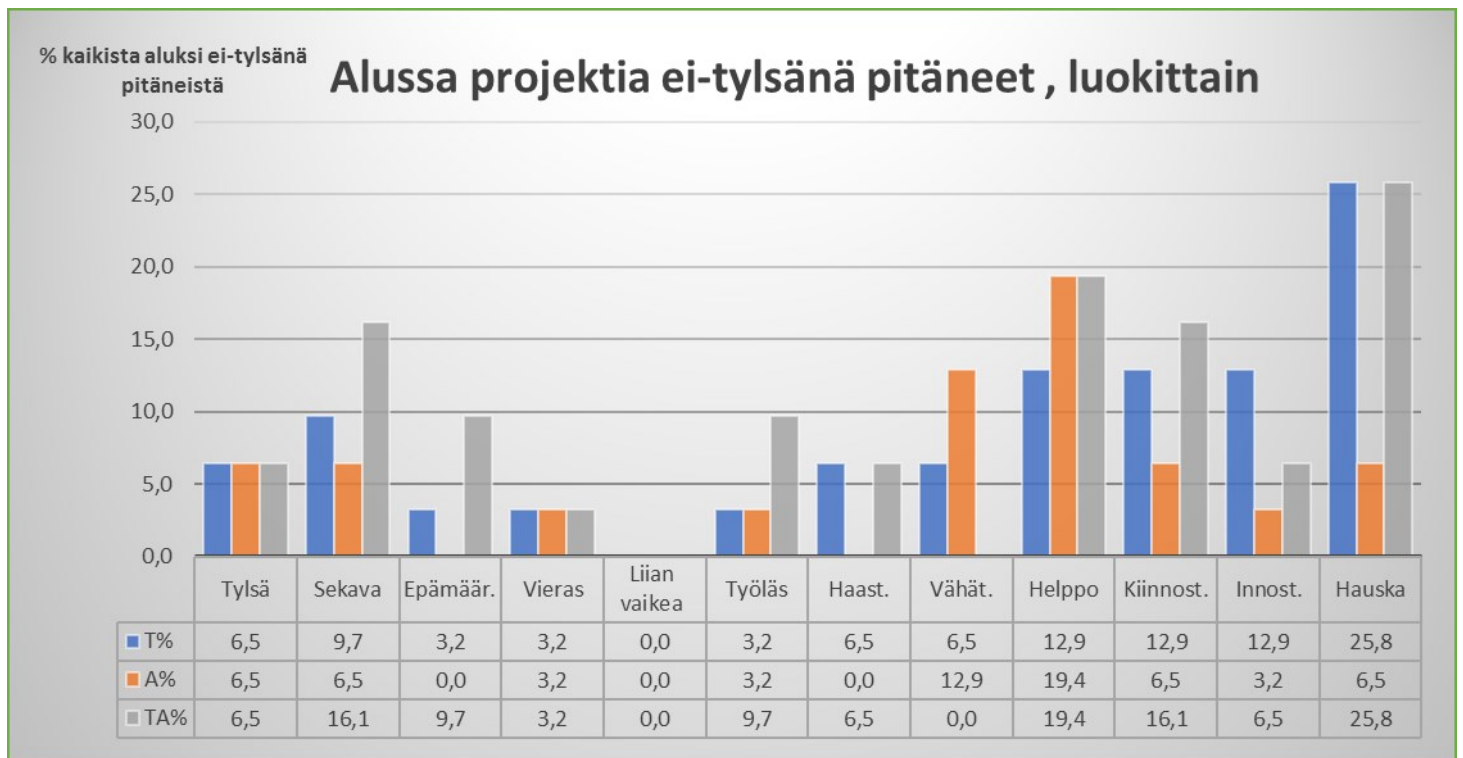
Negatiivinen suhtautuminen (tylsä, sekava, epämääräinen, vieras, liian vaikea, työläs) projektiin lopussa näytti olevan yhteydessä lähinnä projektin pitämiseen tylsänä alussa, näitä oli 24 oppilasta, 44%. Näistä vain seitsemällä ajatus projektista oli muuttunut kiinnostavaksi, innostavaksi tai hauskaksi. Sen sijaan iso osa niistä, jotka pitivät projektia aluksi ainoastaan sekavana (16 oppilasta, 29%), mutta ei tylsänä, oli lopussa sitä mieltä, että projekti oli kiinnostava, innostava tai hauska (12 oppilasta, 75% niistä, jotka aluksi pitivät projektia sekavana, muttei tylsänä). Kaikkiaan kiinnostavana, innostavana tai hauskana projektia piti lopuksi 29 oppilasta, mikä on vähän reilu puolet oppilaista (53%).

Kuvioissa 8 ja 9 on esitetty luokittain projektiin suhtautuminen lopussa sen suhteen ovatko oppilaat pitäneet projektia tylsänä aluksi vai eivät. Kuvioista näkyy hyvin, että alkuasenne ennusti sitä, millaiseksi projektin koki. Kuvioissa on

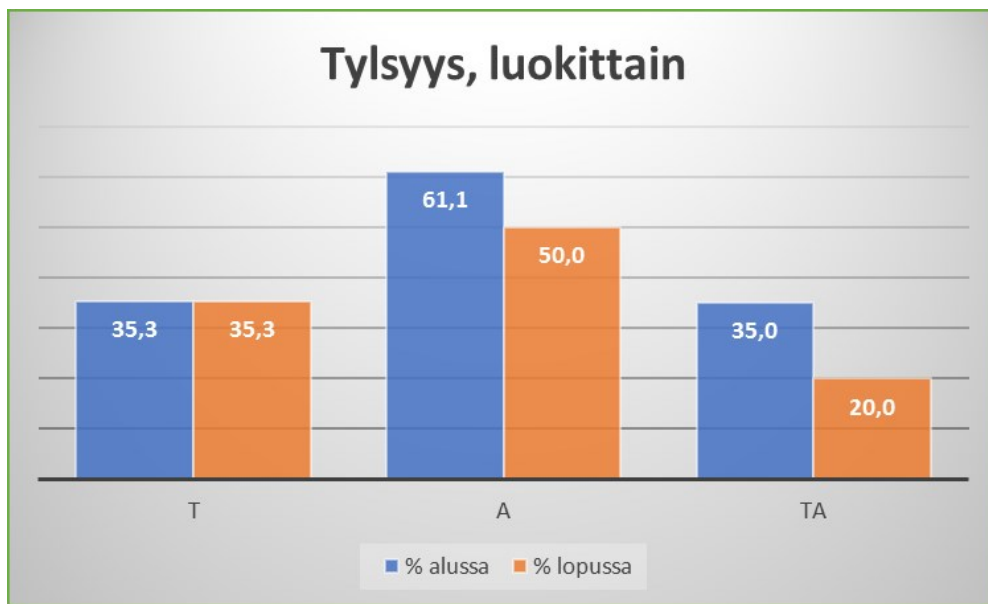
vasemmalla selkeästi negatiiviseksi ajateltavat luonnehdinnat, keskellä työn määrään liittyvät luonnehdinnat ja oikealla positiiviset luonnehdinnat.



KUVIO 8. Projektin suhtautuminen lopussa, kun on alussa pitänyt sitä tylsänä



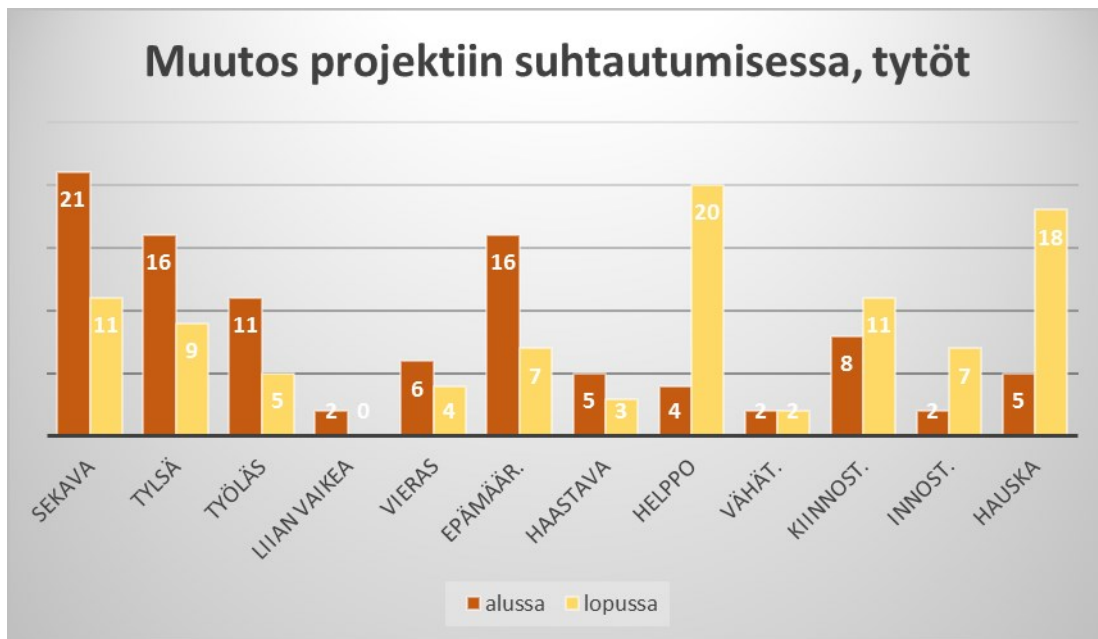
KUVIO 9. Projektin suhtautuminen lopussa, kun alussa ei ole pitänyt sitä tylsänä



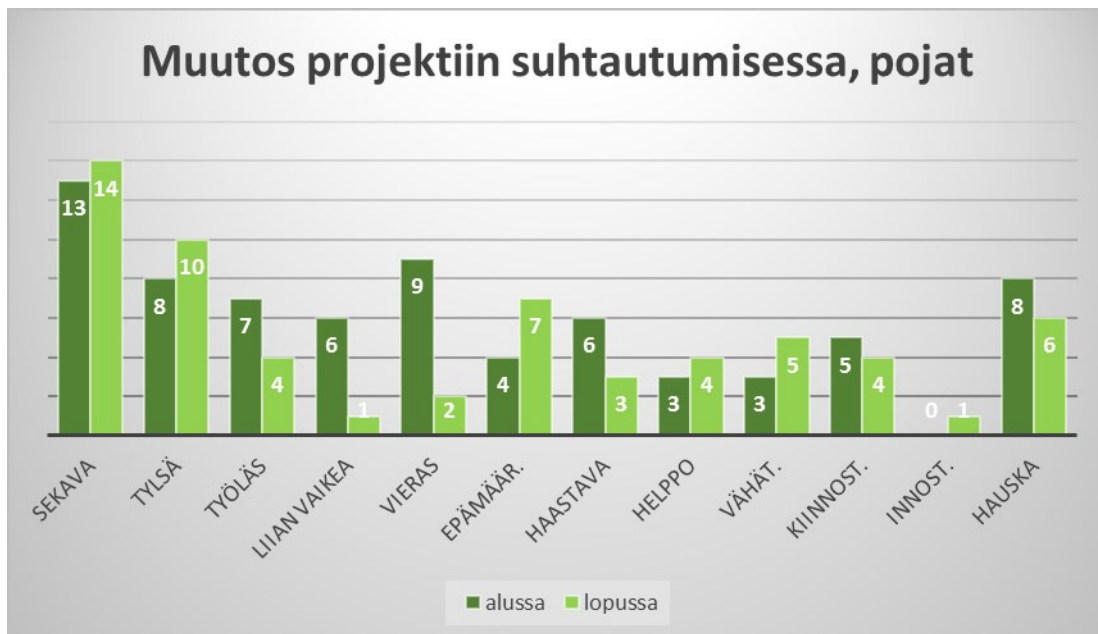
KUVIO 10. Projektin pitäminen tylsänä alussa ja lopussa luokittain

Projektin pitäminen tylsänä näytti olevan eniten yhteydessä luokkaan. (Ks. kuvio 10.) A-luokalla (ks. lyhenteet luvun alussa) oli selvästi eniten tylsän valinneita sekä aluksi, 61% luokan oppilaista, että lopuksi, 50%. Muiden luokkien vastaavat luvut olivat: T-luokka sekä aluksi että lopuksi 35%; TA-luokka aluksi 35% ja lopuksi 20%.

Toisaalta projektin pitäminen kiinnostavana, innostavana tai hauskana lopuksi oli selkeämmin yhteydessä sukupuoleen kuin luokkaan. 29:stä projektia tällaisena pitäneestä oppilaasta 22 (76%) oli tyttöjä. Kuvioissa 11 ja 12 näkyy tyttöjen ja poikien näkemykset projektista alussa ja lopussa. (Huom. Näissä kahdessa kuviossa luvut ovat absoluuttisia, eivät prosenttilukuja.) Luokallakin oli silti merkitystä, A-luokalta vain kuusi oppilasta valitsi innostavan, kiinnostavan tai hauskan kuvaamaan projektia lopussa, mutta näistäkin viisi oli tyttöjä.



KUVIO 11. Tyttöjen suhtautuminen projektiin alussa ja lopussa



KUVIO 12. Poikien suhtautuminen projektiin alussa ja lopussa

5.2.2 Demokratiaa

Osallisuuden kulttuuri mediakasvatuksen tavoitteena, OPS ja Laki yleisistä kirjastoista ohjaavat kaikki kiinnittämään huomiota demokratiakasvatukseen. Suomen peruskoululaitoskin on itse asiassa ilmentymä toimivasta demokratiasta. On silti helppo ymmärtää, ettei koulu oppilaiden näkökulmasta tunnu kovin demokraattiselta. Useimmat oppilaat kuitenkin tyytyvät siihen, mitä yhteiskunta heiltä odottaa, ja käyvät koulua kuka enemmän, kuka vähemmän purnaten.

Yleensä oppilaat iloitsevat mistä tahansa normaaliin koulutyöhön muutosta tuovasta asiasta. Niin oli tilanne myös Projekti Canthissa. Yhden luokan kanssa yhteistyö kuitenkin takkuili niin paljon, että päädyimme lopulta äänestämään projektin jatkumisesta. Kirjoitin ajatuksiani episodista blogiin:

Yksi projektin ryhmistä on vastustanut projektia – ei ehkä niinkään moni- kuin kovaäänisesti. Niinpä suunnitellun yhteiskehittelytunnin sijaan pidimmekin demokratiaoppitunnin. Tutkimuksen kohteenahan projektissa on oppilaiden osallisuuden kokemus. Osallisuuden edellytys puolestaan on kokemus siitä, että tulee kuulluksi ja voi vaikuttaa. Tärkeitä sisältöjä toimivassa demokratiassa.

Niinpä kerroin ryhmälle OPSista tulevat reunaehdot, jotka ovat

- kirjallisuus ja kirjallisuushistoria,
- tv-taidot, uudet mediat, medialukutaito,
- elämyksellisyys,
- vertaisarviointi ja
- osallisuus.

Avasin sen, miten näistä on johdettu se, mitä projektissa tehdään. Tämän jälkeen toistin projektin ensimmäisellä tunnilla esittämäni pyynnön, että oppilaat ehdottaisivat parannuksia hahmotelmaani.

Olin kyllä vähän pettynyt, kun ehdotuksia tuli kovin vähän, eivätkä ne täyttäneet projektin reunaehdot. Koska ryhmässä vallitsi silti äänekäs vastahenki, päätimme opettajan kanssa, että ryhmä saisi äänestää osallistumisestaan projektiin. Pidimme suljetun lippuäänestyksen siitä, jatketaanko projektia vai palaako ryhmä tavanomaiseen opiskeluun. Äänestyksen tulos: 14 ääntä projektin puolesta, 1 vastaan ja kolme tyhjää. Ehkä aiheen käsittely kuitenkin avasi sitä ajatusta, että demokratiassakin toiminnalla on aina jotain reunaehdot.

Itse sain oppitunnin perustelun tärkeydestä.

(Projekti Canth 5.11.2016)

OPSin oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka *”oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa”*. OPSissa korostetaan myös demokratiaperiaatetta, jonka mukaan *”oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin”*. (Opetushallitus 2016, 14, 26.) Äkkiseltään tuntuu siltä, että nämä OPSin hienot näkemykset ovat rajusti ristiriidassa sen kanssa, mihin oppilaat todellisuudessa kykenevät. Kuten blogiinkin kirjoitin, koin tosiaan pettymystä siitä, että en saanut oppilailta rakentavia ehdotuksia projektin eteenpäin viemiseksi.

Näin jälkikäteen ajattelen, että OPSin oppimiskäsityksessä avainsana on *”oppii”*. Edes ysiluokkalainen ei vielä ehkä osaa itsenäisesti asettaa tavoitteita, vaan edelleen peruskoulun viimeiselläkin luokalla tarkoitus on oppia – ja opettaa – näitä taitoja. Toinen tärkeä seikka on kehitysvaiheen huomioiminen. Ysiluokkalainen vaikuttaa helposti kokonsa ja ulkonäkönsä puolesta aikuiselta, ainakin melkein. Mieleltään ysiluokkalainen on kuitenkin vielä kehittymätön, keskenkasvuinen, ja tarvitsee paljon tukea vaativassa toiminnan suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa. Silloinkin, kun pyritään tukemaan oppilaan osallisuutta ja omaehtoista toimijuutta, ollaan koulussa kuitenkin aina pakollisen äärellä. Tästä herää kysymys, eikö ohjauksen ja tuen tarjoaminen helposti ole johdattelua niiden ”oikeiden vastausten” löytämiseen, jolloin oppilaan aivan omat tavoitteet jäävät asettamatta ja siltä osin aito osallisuus ja toimijuus toteutumatta.

Yhdessä kyselyvastauksessa oli viitattu juuri tähän kyseiseen episodiin. Vastaaja oli tulkinut tilanteen niin, että perustelemalla projektin sain vastaan väittäjät hiljaisemmiksi. Näin koin itsekin tapahtuneen. Kuitenkin tarkoitus oli, paitsi perustella tehtyjä ratkaisuja, myös saada aikaiseksi rakentavaa keskustelua siitä, mihin suuntaan projektia voitaisiin viedä. Ovatko oppilaat peruskoulussa niin tottuneita siihen, että opettaja johdattaa heitä kohti oikeita vastauksia, että heillä ei ole kouluympäristössä kykyä tai tilaa ajatella vapaasti?

Toisaalta projektin vastustamisen voi nähdä nimenomaan merkkinä oman toimijuuden puolustamisesta, tai luokan autonomian puolustamisesta. Onko oppilailla kykyä tai tilaa osoittaa aktiivisuuttaan muuten kuin asettumalla vastustamaan? Ehkä koulu ei ole antanut eväitä rakentavaan vaikuttamiseen tai ehkä ryhmässä ei ole sille tilaa. Jos vastustaminen nähdään luokan autonomian puolustamisena, siitä voidaan puhua Pajun sanoin hidastelun taitona. Hidastelu on

pyrkimystä tarttua mihin tahansa (epäoleelliseen), jolla voidaan saada opettajan huomio toisaalle, ja näin *”jarruttaa opetusta”*. (Paju 2011, 105–107.)

5.2.3 Vastakarvaan voi silittää – entä lukea?

Reijo Kupiainen kirjoittaa mediakulttuurin visuaalisuudesta ja katseen voimasta, tuottavasta katseesta. Tuottavan katseen idea on Ronald Barthesin ajatuksessa kahdesta tavasta katsoa, joita hän nimittää studiumiksi ja punctumiksi. *”Studium on aina koodattu _ _ näkymä jota katsomme meille etukäteen osoitetusta paikasta.”* Sen vastakohta punctum tarkoittaa jotakin, joka *”pistää silmään”*; joka tulee esille, kun kuvaa katsotaan vastustaen ennalta asetettua tulkintakehystä. *”Sil- leen jättävä katse”, ”kriittinen katse”, ”tuottava katse”*; voidaan puhua myös toisin katsomisesta. Puretaan valmiita, annettuja merkityssisältöjä ja tulkintakehyksiä, ja rakennetaan uusia. (Kupiainen 2005, 142–147.) Vastakarvaan lukemisen työpajassa me teimme tätä teksteille. Katsoimme ensin, mikä tekstissä on ilmeistä, ja sitten yritimme nähdä sen taakse.

Torstai 3.11.2016.

”Tänään me tehdään jotain tosi kivaa – siis ainakin mun mielestä... Meillä on vastakarvaan lukemisen työpaja.” ”Häh!” ”Mikä?”

Vastakarvaan lukeminen, mitä ihmettä se tarkoittaa? Vastakarvaan lukemista voisi nimittää myös vaikka analyttiseksi, kriittiseksi tai toisin lukemiseksi. Tarkoitus on tunnistaa teksteistä, kuvista, videoista erilaisia [dis-kursseja](#), ja nähdä niiden taakse – kyseenalaistaa. Me käytimme aineistona tapauksia kirjasta Parhaat Facebook mokat.

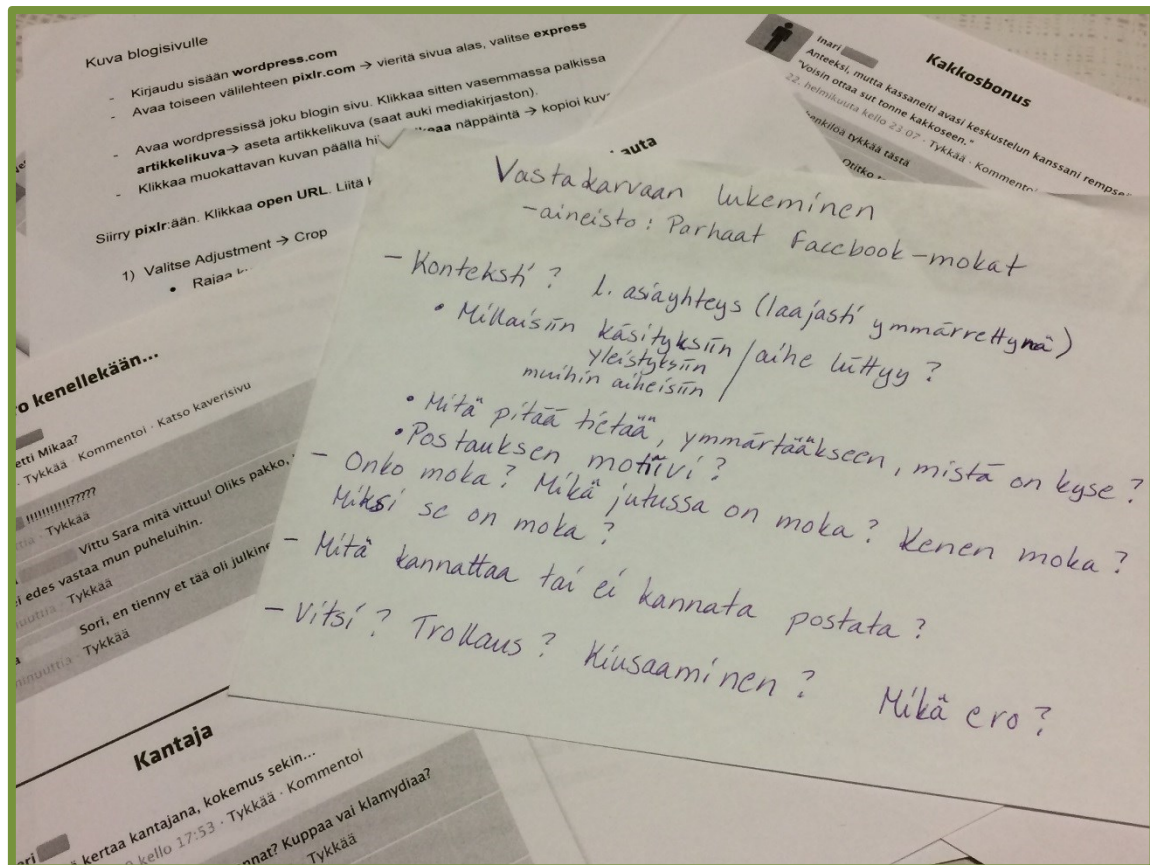
Kassaneiti sanoo Inarille ”Voisin ottaa sut tonne kakkoseen.” Nuorten mielestä tämä on moka ”kakkosen” kaksimielisen merkityksen vuoksi. Puhumme työpaikkaslangeista. Ehkä kaupassa kassoista puhutaan ykkösinä, kakkosina, kolmosina. Kysyn, millä kohtaa tästä tuli moka. Pienen pohdinnan jälkeen saan vastauksen, että sillä kohtaa, kun Inari postasi sen seinälle. Kauneus on katsojan silmässä ja kaksimielisyys korvassa.

Aika moni feissarimokista on sellainen, jossa kysytään tai pohditaan asiaa, jota ei ymmärrä tai tiedä. *”Onko tyhmää kysyä somessa jotain, mitä ei tiedä?” Osa on sitä mieltä, ettei kavereilta kannata kysyä mitään, siis aina- kaan somessa. Mietin, mitä se kertoo vuorovaikutuskulttuurista somessa. ”Mikä sitten on tyhmyyden ja tietämättömyyden ero?” Tyhmyys on kuu- lemma sellaista, ettei se parane tiedon lisäämisellä.*

Miten ihmeessä koulun perinteinen sivistystehtävä tiedon lisääjänä voitaisiin muuttaa ymmärryksen lisäämiseksi? Auttoiko vastakarvaan lukemisen työpaja lisäämään ymmärrystä? Vai oliko se pelkkää hassua vaihtelua?

(Projekti Canth 5.11.2016)

Kerroin tunnin aluksi oppilaille lyhyesti tunnin aiheen, selitin vähän, mitä vastakarvaan lukeminen oikein tarkoittaa. Selitykset eivät kuitenkaan avaa kovin hyvin, mistä vastakarvaan lukemisessa oikein on kyse. Niinpä kävin asiaa mieluummin läpi esimerkein. Heijastin valkokankaalle yhden Facebook-mokan, luin sen ääneen, ja aloin kysellä oppilailta: Mikä tässä on teidän mielestänne moka? Miksi se on moka? Missä vaiheessa siitä tuli moka? Olisiko se moka eri ympäristössä? Entä, jos muut keskustelijat olisivat suhtautuneet asiaan eri tavalla? Olisiko se silloinkin ollut moka? Kenen moka se siis on?



KUVIO 13. Vastakarvaan lukemisen työpajan ja kuvankäsittelytunnin materiaaleja

Kävimme näin läpi pari esimerkkiä. Sitten oppilaat saivat valita itselleen parin tai ryhmän ja haluamansa Facebook-mokan, jota lähtivät ryhmässä analysoimaan.

Tässä vaiheessa valkokankaalla oli lista apukysymyksiä analyysin tueksi (ks. kuvio 13). Jonkin ajan kuluttua ryhmät pääsivät esittämään muulle luokalle, mitä olivat saaneet irti tapauksesta. Tässä vaiheessa autoin vielä kysymyksillä, jos se oli tarpeen – ja useimmiten se oli. Huomasin selvästi, että oppilaat eivät olleet erityisen tottuneita esittämään teksteille kysymyksiä ja kyseenalaistamaan niitä.

20 oppilasta 55:stä (36%) piti Vastakarvaan lukemisen työpajaa mielenkiintoisimpana tai hauskimpana tuntina. Eniten vastakarvaan lukemisesta pidettiin T-luokalla, 11 oppilasta 20:sta. Tätäkin selvemmin näkyi, että vastakarvaan lukemisesta pitivät nimenomaan tytöt (16 tyttöä, 48% tytöistä ja 4 poikaa, 18% pojista), vaikka pojatkin osallistuivat tuntiin aktiivisesti, jopa innokkaasti. Mielenkiintoisuus ja hauskuus syntyivät varmasti osittain siitä, että analysoimamme tekstit olivat hauskoja, ja kiinnostivat oppilaita kovasti. Osa mielenkiintoisuutta johtui epäilemättä myös siitä, että olin itse hyvin innostunut tästä. Ja toisaalta osasin ennakoida, että vastakarvaan lukeminen on oppilaille ihan uutta ja vierasta, joten panostin tunnin valmisteluun reilusti.

Uskon kuitenkin, että vastakarvaan lukeminen oli hauskaa ja mielenkiintoista myös muista syistä. Toivon, että oppilaiden mielestä oli mielenkiintoista sukeltaa tekstien taakse; miettiä, mikä kulloisestakin Facebook-mokasta teki mokan. Oliko moka itse asiassa ollenkaan se, mikä ensin vaikutti mokalta? Ja ehkä samalla saattoi itsekseen pohtia omaa toimintaansa somessa. Haluan uskoa, ettei vastakarvaan lukeminen ollut hauskaa vain siksi, että tekstit olivat hauskoja, vaan erityisesti siksi, että käsiteltävät aiheet sivusivat nuorten omaa jokapäiväistä elämää somen parissa. Suurin osa tuntui myös tykkäävän oman tapauksen esittelystä.

5.2.4 Kuvia

Henkilöhahmojen valokuvausta varten sain paikallisen helluntaiseurakunnan kirpputorilta lainaksi vaatteita. Myös koulun näytelmävaatevarastosta löytyi sopivaa rekvisiittaa kuviin. Jotta kuvaaminen saatiin toteutettua yhden oppitunnin aikana, piti minun melko lailla valita vaatteet hahmoille valmiiksi, jonkin verran oppilaille itselleenkin jäi silti varaa säätää hahmoa oman näkemyksensä mukaiseksi. 25 (45%) oppilasta piti valokuvausta mielenkiintoisimpana tai hauskimpana tuntina (ks. viite 5). Myös valokuvaus oli enemmän tyttöjen suosiossa (55%

tytöistä, 36% pojista), joskaan ero ei ollut yhtä suuri kuin Vastakarvaan lukemisen työpajassa. TA-luokalta löytyi eniten valokuvauksesta tykänneitä (60% luokan oppilaista, muut luokat: A 44% ja T 35%).

Kuvan muokkaustunti puolestaan oli kolmanneksi pidetyin. Pojat tykkäsivät kuvan käsittelystä selvästi tyttöjä enemmän. 41% pojista valitsi kuvan käsittelyn hauskimmaksi tai mielenkiintoisimmaksi tunniksi. Tyttöjen vastaava luku oli 18%. Kuvat käsiteltiin selaimessa toimivalla, ilmaisella Pixlr express -ohjelmalla, jossa on useita helppokäyttötoimintoja. Tein oppilaille selkeät tee näin -ohjeet rajauksesta, taustan häivyttämisestä, haluttaessa kasvojen sumentamisesta ja kuvien muokkaamisesta vanhan näköisiksi valmiita suodattimia käyttäen. Kuten edellä kerroin, osa oppilaista oli hyvinkin innostuneita kuvan muokkaamisesta. Joillakin oli runsasta kokemusta kuvien muokkaamisesta, ja he olivat tehneet kuvalle jo erinäisiä temppuja ennen kuin kaikki olivat saaneet kuvaa edes avattua blogin mediakirjastosta, jonne olin ne ladannut oppilaiden saataville.

Kahdella pienryhmällä kuva jäi kokonaan käsittelemättä. Nämä olivat A-luokalla, mikä ei liene sattumaa, vaan tukee ajatusta ryhmää dominoivan osallisuuden laadun vaikutuksesta työskentelyyn osallistumiseen koulussa. Toisaalta juuri A-luokalla oli myös oppilaita, jotka innostuivat kuvankäsittelystä ja henkilöhahmojen visuaalisen ilmeen rakentamisesta – siis myös valokuvauksesta, näytelmähenkilön esittämisestä – vaikka eivät muuten olleet projektista innostuneita.

Ehkä yllättävästikin T-luokka lähti kaikkein vaisuimmin mukaan valokuvaukseen. Näytelmän päähenkilö, Johanna, oli arvottu sellaiselle ryhmälle, joka koostui pelkästään pojista. Ryhmä pyyteli apua luokan tytöiltä, mutta kukaan ei suostunut esittämään Johannaa. Lopulta päädyimme siihen, että minä esitin Johannaa valokuvassa, niin pääsimme projektissa eteenpäin. Haastatteluissa opettaja luonnehtikin luokkaa siten, että luokassa on positiivista työn tekemisen meininkiä, mutta toisaalta myös jonkinlaista *”yhteisvastuun puutetta”* (Ope2). Kuin kontrastina tälle A-luokassa oli ryhmä, jolle oli valikoitunut näytelmän henkilöistä Kerttu. Yksi ryhmän pojista pukeutui Kertuksi, ja heittäytyi rooliinsa aivan täysillä.

5.2.5 Luovuus valloilleen ja vertaisarviointia

Siinä missä henkilöhahmon sanallista – ja kuvallistakin – esittelyä ohjasi pitkälti näytelmäteksti, antoi toinen blogikirjoitus mahdollisuuden oman luovuuden mahdollisimman vapaaseen käyttämiseen. Edellä kerrotun mukaisesti tämä tehtävä tehtiin vain T- ja TA-luokkien kanssa. Erityisesti TA-luokan blogitekstit olivat näkökulmiltaan ja genreiltään vaihtelevia. Opettaja mainitsikin haastattelussa, että luokalla on useita todella taitavia kirjoittajia, kykeneviä *”kielelliseen ilotulitukseen”*(Ope1).

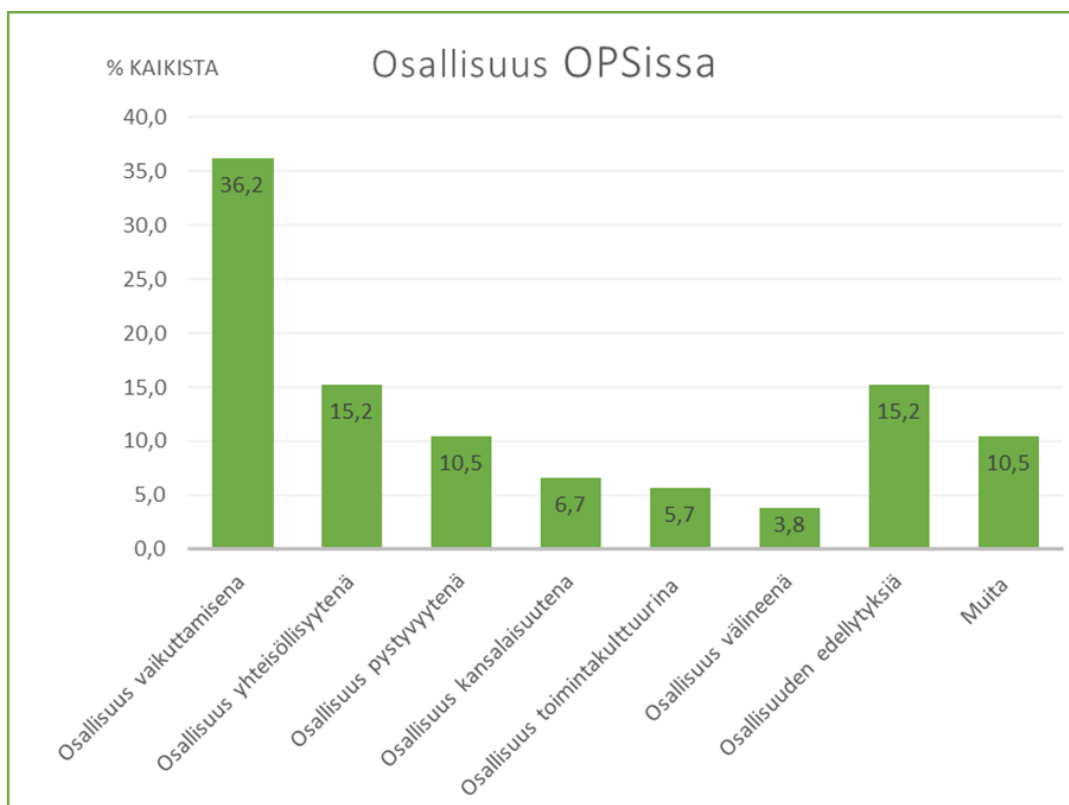
Viisi oppilasta oli valinnut tämän hauskimaksi tai mielenkiintoisimmaksi tehtäväksi. Näistä neljä oli TA-luokan tyttöjä, ja viides T-luokan tyttö. Vaikeimpana tehtävänä tätä piti kymmenen oppilasta, joista viisi oli myös TA-luokan tyttöjä. Tytöt ja pojat pitivät tehtävää vaikeana yhtäläisesti, 18% molemmista. Tylsimpänä tätä piti seitsemän oppilasta, joista kolme piti tylsänä kaikkia tai melkein tunteja. Näistä poikien osuus oli 18% ja tyttöjen 9%, mutta yksikään TA-luokan tyttö ei pitänyt tätä tehtävää tylsänä.

OPS tuo esille vertaisarvioinnin merkitystä, ja projektissa pyrittiin tarttumaan haasteeseen. Päädyimme T- ja A-luokan opettajan kanssa toteuttamaan vertaisarvioinnin blogien kommentointimahdollisuutta hyödyntämällä. TA-luokan kanssa blogia kommentoitiin vaisuksi jääneellä luokkakeskustelulla. Blogien kommentointia ohjeistin muistuttamalla hyvistä tavoista ja kohteliaisuudesta, sekä ehdottamalla asioita, joihin kirjoituksissa voisi kiinnittää huomiota.

Viidesosa T- ja A-luokkien oppilaista piti blogien kommentoimista tylsimpänä ja vähän yli neljäsosa vaikeimpana tehtävänä. Vaikeimmaksi kommentointi koettiin T-luokalla, 41% luokan oppilaista ja 78% tehtävää vaikeina pitäneistä. Viisi oppilasta (14%) piti kommentointia hauskimpana tai mielenkiintoisimpana tehtävänä. Sekä hauskana tai mielenkiintoisena että tylsänä tai vaikeana tehtävää pitivät yhtä lailla niin pojat kuin tytötkin.

6 TULOKSET

Kuten kerroin luvussa 4, lähestyn yläkoululaisen – ja havaintoaineiston osalta yksiluokkalaisen – osallisuutta teemoittain pääasiassa kolmen aineiston, haastattelujen, OPSin ja havaintoaineiston, pohjalta. Lisäksi kyselyaineisto maustaa joitakin teemoja. Tässä luvussa käyn ensin läpi OPSista ja opettajien haastatte- luista löytämäni osallisuusteemat ja pintapuolisesti niiden erot ja yhtäläisyydet. Sen jälkeen käsittelen tarkemmin kokonaisanalyysin tuloksia, ensin osallisuuden sisältöjä opettajien puheissa ja OPSissa sekä niissä esiin tulevia osallisuuden edellytyksiä tai esteitä, sitten kaikkien aineistojen valossa vierailujen ja vierailijoi- den merkityksiä, pakon ja vapauden välistä ristiriitaa sekä koulun yhteisöllisyyttä.



KUVIO 14. Osallisuus OPSissa

OPSissa ja opettajien haastatteluissa oli osittain samoja näkökulmia osallisuuden ja osittain eroavia; kaikki opettajien haastatteluissa esiin nousseet näkökulmat eivät ole edustettuina OPSissa ja päinvastoin. Kuviossa 14 näkyy eri teemojen osuudet OPSin osallisuusmaininnoista.

Kuten luvussa 4 kerroin, OPSissa on jonkin verran täysin identtisiä osallisuusmainintoja eri luokka-asteiden oppiainekuvauksissa. Käsittelin identtiset maininnat niin, että jätin vain yhden kutakin jäljelle, jotta ne eivät vääristäisi tulosta.

Kuviosta näkee, että OPSissa osallisuudelle ylivoimaisesti useimmin annettu sisältö on osallisuus vaikuttamisena. Se on mainittu enemmän kuin kaksi kertaa niin usein kuin osallisuus yhteisöllisyytenä.

Opettajien haastatteluissa esiintyneet teemat on yhdistetty OPSin osallisuusteemoihin taulukossa 2. Asian hahmottamisen helpottamiseksi taulukkoon on merkitty punaisella teemat, jotka ovat yhteisiä sekä OPSille, että haastatetuille ja sinisellä teemat, jotka esiintyvät vain jommassakummassa aineistossa.

6.1 Osallisuuden sisältöjä

OPSin kanssa samansuuntaisia osallisuuden sisältöjä olivat osallisuus vaikuttamisena, osallisuus yhteisöllisyytenä ja osallisuus välineenä. Haastatteluissa osallisuus näyttäytyi myös vaihteluna ja harhana. Näitä sisältöjä ei OPSista ole löydettävissä. Toisaalta OPSikin nostaa osallisuudesta sisältöjä, jotka eivät – ainaakaan selkeästi – tulleet esille opettajien haastatteluissa. Tällaisia ovat osallisuus pystyvyytenä, kansalaisuutena ja rakenteina. Taulukosta käy myös ilmi, että samankin kokoavan teeman alla opettajien ja OPSin ajatukset osallisuudesta voivat kuitenkin vaihdella paljon.

Opettajien puheessa OPSin osallisuuskäsityksestä korostui näkemys oppilaista jo valmiiksi osaavina, kompetentteina toimijoina, joille opettajan pitäisi antaa tilaa ja mahdollisuuksia hoitaa koulunkäynti itseohjautuvasti omien kiinnostuksenkohteidensa mukaisesti.

TAULUKKO 2. Osallisuus OPSissa ja opettajien puheessa

Teema	OPS	Haastattelut
Osallisuus vaikuttamisena	Osallisuus aktiivisuutena, toimijuutena, kuulluksi tulemisena, valinnanvapautena, oppilaskunta-, ym. toimintana, vastuun ottamisena	Osallisuus osallistumisena, vaikuttamisena, oppilaskuntatoimintana, itseohjautuvuutena, valinnanvapautena, opettajien/koulun vastustamisena
Osallisuus yhteisöllisyytenä	Osallisuus yhteisöllisyytenä, huolenpitona, vuorovaikutuksena, yhteistyönä	Osallisuus kuulumisen tunteena
Osallisuus pystyvyytenä	Osallisuus taitoina, pystyvyytenä, onnistumisen kokemuksina	
Osallisuus kansalaisuutena	Osallisuus kansalaisuutena, tasa-arvona, demokratiana	
Osallisuus toimintakulttuurina	Osallisuus oppivan yhteisön perusteissa, opetus-, vuorovaikutus- ja arviointikäytännöissä, oppilas-huollon toimintatavassa	??
Osallisuuden kokemus välineenä	Osallisuuden kokemus motivaatitekijänä, terveyden edistäjänä, myönteisen minäkuvan rakentajana	Osallisuuden kokemus välineenä opiskelun edistämiseen
Osallisuuden edellytyksiä <i>ks. luku 6.2</i>	Osallisuuden edellytyksiä mainitaan OPSissa useita	Motivaatio, taidot
Osallisuus harhana		Osallisuus utopiana, muotisanana tai temppuna
Osallisuus vaihteluna		Osallisuus toimintana, joka eroaa koulun tavallisesta arjesta, vapautena tai vapaamuotoisuutena

”Joo, että ku jotenki aina sanotaan, että tavote on se, että opettaja jotenki niinkun häipyä taka-alalle ja vain seurailee ja vähän ohjailee ja oppilaat itse ohjautuvasti tekee ja arvioi ja osallistuu, niin se. Siis se varmasti onnistuu jossain normaalikouluissa, missä siis, jos on niinku riittävän hyvässä ryhmässä ja näin. Mutta ku siellä [tavallisessa koulussa] on kaikki oppilaat mukana niin. Ja sitte mitä on, on niinku erityisoppilaita ja paljon keskittymisvaikeuksia ja oppimisongelmia ja muuta.”

(Ope2)

Tämä ajatus jo valmiiksi osaavasta ja toivotusti itseohjautuvasta oppilaasta lienee peräisin OPSin oppimiskäsityksestä, jossa todetaan muun muassa seuraavaa:

”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. __ Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. __ Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota.”

(Opetushallitus 2016, 14, 15.)

OPS ei kuitenkaan määrittele millaista itseohjautuvuuden tasoa olisi kohtuullista odottaa vaikkapa ysiluokkalaiselta, tai millainen itseohjautuvuuden taso olisi tavoitteena alakoulun päättyessä. OPSista on myös implisiittisesti luettavissa ajatus, että oppilaiden itseohjautuvuus suuntautuu ilman muuta koulun asettamien tavoitteiden suuntaan. Opettajat kuitenkin törmäävät työssään jatkuvasti siihen, että oppilaiden mielenkiinto suuntautuu muualle kuin koulunkäyntiin.

”Että näillä on sellainen yhteinen osallisuus siitä, että koulua ja opettajia pitää vastustaa. Ja keskitytään vapaa-aikaan ja viikonloppuihin, se on kivaa. Heillä on varmasti vahva yhteisöllisyys (naurahtaa) ja osallisuus tästä.”

(Ope2)

Opettajat kokivat OPSin esittävän lapset ja nuoret oma-aloitteisina, aktiivisesti hyviin ja koulun tavoitteiden suuntaisiin oppimistuloksiin pyrkivinä, mutta

”[k]äytännössähan se on sitä, että opettajienhan siitä täytyy ottaa vastuuta ja tehdä. Ett se kuulostaa niin hienolta, ett oppilaat itse tekee, mut ku ei se valitettavasti useimmiten toimi suurimman osan oppilaitten kans, koska ne ei ota sitä vastuuta ja ne ei tiedä, miten toimitaan. Että siis siihen tarvii kuitenkin olla se ohjaava.”

(Ope2)

Opettajien haastatteluista näkyikin, että osallisuuteen liittyvä kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa itselle tärkeissä asioissa ei aina suuntaudu opettajien ja koulun tavoitteiden mukaisesti, vaan voi päinvastoin olla niiden kanssa ristiriidassa voimakkaastikin niitä vastaan asettuen.

Tällaisista ristiriidoista nousee opettajien kriittisyys opetussuunnitelman noutta kohtaan. Opettajat kokivat, että OPS ei kohtaa koulun arkea. *”Mää ehkä tarkoitan sillä sitä, että se taas niinku kuulostaa hienommalta, ku mitä se käytännössä on.”* (Ope2) Haastatteluista oli aistittavissa myös kyllästymistä siihen, että OPSista ja muista koululle asetetuista tavoitteista puuttuu pitkäjännitteisyyttä. Aivan kuin koulukasvatuksen ajateltaisiin olevan joku halpahintainen temppu, joka onnistuu, kun muutetaan jotain yksittäistä osasta:

”Että aina tulee muutaman vuoden välein joku muoti-ilmaus, jota toistetaan, että tähän pyritään ja näin tehdään. Että onks se sitte inklusio tai ilmiöoppiminen tai osallisuus, että aina nostetaan joku, mitä hoetaan, että pitää olla sitä. Mutta ku ei se o mitään, miten mää nyt sanoisin, konkreettista. Tai ei se voi olla koulun, ei yks tietty ilmiö tai asia voi olla aina se päätehtävä minkä ympärillä kaikki pyörii.”

(Ope2)

Osallisuus valinnanvapautena ja vapaamuotoisuutena, mahdollisuutena valita työtapoja ja vaikuttaa opiskeltavaan sisältöön nähtiin ongelmallisena sen kannalta, että koulun tehtävä on myös arvioida oppilaiden suorituksia, tuottaa eroja. Ja että tämän arvioinnin on oltava koko valtakunnan tasolla yhteismitallista. Yhdeksännen luokan päättyessä oppilaat saavat peruskoulun päättötodistuksen, joka arvosanoineen asettaa heidät järjestykseen jatko-opintoihin pyrkimistä varten. Laaja-alaiset yhteistyöprojektit, joita oppilaat voivat suunnata omien mielenkiinnon kohteidensa mukaan ovat vaikeita tai mahdottomia arvioida tasapuolisesti – puhumattakaan siitä, että ne eivät ehkä sovi oppiainekohtaisiin arviointikriteeristöihin.

Yhtenä ratkaisuna osallisuuden kokemukseen liittyvään vapaaehtoisuuteen ja omaehtoisuuteen ja toisaalta koulun pakollisuuteen toinen haastatteluista opettajista esitti pakollisten arvioitavien ja vapaaehtoisten tai vapaamuotoisempien koulutöiden kombinaatiota.

”Jonkinlainen tasapaino täytyy olla siinä, että toisaalta olisi niitä pakollisia arvioitavia töitä, mitkä täytyis saada tehtyä, mutta sitte täytyis olla sitä osallistavaa toimintaa. Joka sitte kyllä jossain määrin pitää olla vapaaehtoista.

Ett se ei voi olla sitte taas näitä arvioitavia töitä, koska sitte jos se asenne koulua kohtaan on kielteinen, nii sit se tulee ongelmaks, että miten arvioida sitte taas sitä.”

(Ope1)

OPSissa osallisuus on kaikkea koulutyötä läpileikkaava tavoite ja sisältövaatimus, jonka vastakkaisuutta koulun pakollisuuden kanssa ei tunnisteta tai tunnusteta, eikä nosteta esille. Niinpä opettajien haastatteluissa osallisuus näyttäytyy myös toimintana, joka on jotenkin irrallaan tai erillään koulun tavallisesta arjesta. Esimerkkeinä voi mainita erilaiset hankkeet ja projektit. Myös erilaisilla vierailuilla ja vierailijoilla pyritään osallisuuden lisäämiseen. Vierailujen tavoitteina voi olla esimerkiksi kiusaamisen vastainen toiminta, oman elämänhallinnan parantaminen ja/tai yhteiskuntaan kiinnittyminen.

Vierailuihin ja vierailijoihin liittyviä merkityksiä koulutyölle ja osallisuudelle käsittelen tarkemmin luvussa 6.3. Sitä ennen käyn läpi opettajien esiin nostamia osallisuuden esteitä ja edellytyksiä, ja sitä, miten osallisuuden edellytykset näkyvät OPSissa.

6.2 Edellytyksiä – ja esteitä – osallisuudelle

Osallisuuden edellytyksistä puhuttaessa selkeä ero OPSin ja opettajien haastatteluiden välillä oli siinä, että OPS puhuu osallisuuden edellytyksistä ja opettajat pikemminkin osallisuuden esteistä. Siinä missä OPSissa osallisuuden edellytys on, että oppilaan ikä ja kehitysvaihe otetaan huomioon, kokevat opettajat, että oppilaan motivaation ja taitojen puute on esteenä osallisuuden kokemukselle. Motivaatioon liittyy muutenkin mielenkiintoinen näkökulmaero OPSin ja opettajien välillä: OPS pitää osallisuutta edellytyksenä motivaation syntymiselle, opettajat puolestaan pitivät motivaatiota edellytyksenä osallisuuden kokemukselle.

Tarkemmin eriteltyinä oppilaiden osallisuuden edellytyksinä tai esteinä opettajat näkivät ryhmädynamiikan, motivaation, oppiaineen ja opettajan vaikutuksen, tehtävänannon selkeyden ja rajauksen sekä oppilaiden iän ja taidot. Havainnoinnin pohjalta esittämäni ajatus osallisuuden ääripäistä (työrauhaosallisuus vs. luokan autonomia -osallisuus) palautuu ryhmädynamiikkaan. Ryhmän dynamiikka ja valtasuhteet määrittelevät sitä, millainen yhteisöllinen osallisuus

yksilöoppilaalle ryhmässä mahdollistuu. Ryhmädynamiikka on jatkuvasti muuttuva, yhdenkin oppilaan poissaolo voi vaikuttaa paljonkin ryhmän toimintaan. Ryhmädynamiikka on riippuvainen myös oppiaineesta ja opettajasta, ja vaihtelee siten samallakin ryhmällä oppiaineesta toiseen, jopa silloin, kun yksi opettaja opettaa kahta eri ainetta. Toinen haastattelemistani opettajista opetti äidinkielen lisäksi uskontoa, ja kertoi luokkien dynamiikan muuttuvan selvästi oppiaineen vaihtuessa. Se, miten luokat asettuvat osallisuuden jatkumolle ei ole siis kuitenkaan mikään stabiili, muuttumaton asetelma.

Vaikka OPSissa puhutaan osallisuudesta vuorovaikutuksena, yhteisöllisyytenä ja yhteistyönä, on OPSin näkökulma osallisuuteen kuitenkin yksilöä korostava. Osallisuus on yksittäisen oppilaan osallistumista, vaikuttamista, aktiivisuutta ja toisaalta yksilön kuulemistä, tukemista ja yksilöstä huolenpitämistä. OPS ei kiinnitä huomiota siihen, että ryhmien sisällä vallitseva dynamiikka mahdollistaa oppilaiden osallisuutta eri tavoin. OPS ei myöskään tunnista oppiaineen tai opettajan (opetustyylin, huumorintajun, arvojen ym.) vaikutusta oppilaiden osallisuuden kokemukseen. Intervention aikana kuulin useaan kertaan eri oppilailta esimerkiksi, että *”äikkä on turhaa”*; ei paras mahdollinen lähtökohta osallisuuden kokemiseen äidinkielen tunneilla.

Paitsi ryhmädynamiikan, myös motivaation merkitys osallisuudelle tuli vahvasti esiin opettajien haastatteluissa. Hyvä motivaatio koulutyöhön nähtiin osallisuuden kokemisen edellytykseksi ja vastaavasti huono motivaatio esteeksi. *”Jos sitä motivaatio ei oo [oppilaalla] olemassa, nin ihan sama jongleeraako vai seisooko päällensä [opettaja].”* (Ope1) OPSissa puolestaan osallisuuden kokemus nähdään välineenä opiskelumotivaation tavoittamiseen.¹¹ Opettajat suhtautuivat skeptisemmin osallisuuteen pyrkimisen motivaatiota tuottavaan voimaan.

”Jos sitä motivaatiota oppimiseen ei oo, nin emmä usko, et se sieltä jostain osallisuudesta, tai mikä hyvänsä uuden OPSin asia, tai. Tai monialaiset, joku tämmönen oppimispäivä tai, emmä usko et sekään sitten sitä välttämättä tuo.”

(Ope1)

¹¹ Esimerkiksi s. 106: ”Keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset.” (Opetushallitus 2016, 106.)

Opettajat näkivät oppilaiden iän ja taidot, toisin sanoen taitojen puutteen, esteenä osallisuuden toteutumiselle. Tähän liittyen toinen opettajista toi esille tehtävänannon selkeyden ja rajauksen tärkeyttä osallisuuden kokemisen edellytyksenä. Vaikka opettajat näkivät osallisuuteen liittyvän tietyn vapauden ja vapaamuotoisuuden, he olivat huomanneet kuitenkin, että vapaampien käsien antaminen oppilaille pikemminkin hämmentää heitä, kuin synnyttää aktiivista osallistumista työn suunnitteluun.

”Ne vaatii ihan selkeän, rautalangasta väännetyn, yksityiskohtaisen ohjauksen ja opastuksen. __ Että tää osallisuus, jos on niinku ajatus, että oppilaat itse ideoivat ja luo ja suunnittelee, niin aika selkee tehtävä pitää olla, että he pystyy siihen.”

(Ope2)

Myös OPSissa tuodaan esille oppilaiden osallistumisen suunnitteluun, arviointiin ym. riippuvan iästä ja taidoista, ja että näihin osallistuminen koulussa on nimenomaan suunnittelu-, arviointi-, ym. taitojen opettelu, ei vielä kyseisten taitojen osaamista. OPS ei kuitenkaan määrittele, millainen osallistuminen missäkin iässä on tavoiteltavaa tai OPSin tavoitteiden toteutumisen kannalta riittävää. OPS ei myöskään ohjeista siitä, miten tämä osallistuminen pitäisi toteuttaa, vaan jättää toteutuksen keksimisen opettajien vastuulle. Esimerkiksi lukuvuoden aikana tapahtuvaa arviointia ohjeistetaan OPSissa näin:

”Pääosa opintojen aikaisesta arvioinnista on luonteeltaan formatiivista. Tällöin arviointi ja siihen perustuva palautteen antaminen toteutetaan lukuvuoden aikana osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä. Se edellyttää opettajilta oppimisprosessiin liittyvää havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Opintojen aikaisessa arvioinnissa tärkeätä on myös oppilaiden toimijuutta kehittävä vertaisarviointi ja itsearviointi. Opettajan tehtävänä on luoda tilanteita, joissa yhdessä pohtien annetaan ja saadaan oppimista edistävää ja motivoivaa palautetta.”

(Opetushallitus 2016, 50.)

Osallisuuteen vaikuttavista rakenteista opettajat tunnistivat oppilaskunta- ja tuokioppilastoiminnan sekä arviointikäytännöt. Arviointiin liittyi kuitenkin sama ajatus kuin muihinkin opetuskäytäntöihin: opettajat ovat hyvin itsenäisiä toimijoita, eikä välttämättä ole olemassa mitään koko koulun (puhumattakaan kunnan) kulttuuria, joka sisältäisi osallisuutta tukevia käytänteitä. Jokainen opettaja toteuttaa uutta

OPSia parhaaksi katsomallaan tavalla. *”Niin no musta tuntuu, että teoriassa puhutaan samasta asiasta, mutta miten sitä sitte käytännössä toteutetaan, ni ohan aineet, oppiaineetki erilaisia.”* (Ope2)

OPS sen sijaan näkee koulun oppivana yhteisönä, joka luo osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria dialogissa oppilaiden ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

”Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luo niille toimintatapoja ja rakenteita.”

(Opetushallitus 2016, 26.)

Erityisen tärkeinä osallisuuden rakenteina OPS tuo esille oppilaskuntatoiminnan, ja sitä täydentävät tukioppilas- ja kummitoiminnan. (Opetushallitus 2016, 26.) Huomiotta jää se, että kaikkien oppilaiden ei ole mahdollista (eivätkä kaikki haluaisikaan) osallistua oppilaskunnan toimintaan. Opettajat ovat myös jatkuvasti työssään sen dilemman edessä, miten tarjota kuulluksi ja arvostetuksi tulemisen kokemusta yhteisön jäsenenä oppilaalle, jota ei kiinnosta kuulua oppivaan yhteisöön.

”Ei kiinnosta! Se on [osalla oppilaista] se vastaus kaikkeen, mitä koulusta tulee.”

(Ope2)

Sellaisia osallisuuden sisältöjä, joita opettajien puheessa ei ollut lainkaan ovat OPSissa

- tieto- ja viestintätekniikan
- yhdessä liikkumisen, yhdessä musisoimisen, ylipäättään kaikenlaisen yhdessä tekemisen
- kielitaidon
- tiedon etsimisen, ymmärtämisen ja soveltamisen
- terveyden ja turvallisuuden edistämisen sekä
- käsiteltävien aiheiden paikallisuuden, ajankohtaisuuden ja yhteiskunnallisen merkittävyyden

osallisuutta tukeva vaikutus.

6.3 Vierailujen ja vierailijoiden merkityksiä

OPSissa yhteistyö erilaisten koulun ulkopuolisten tahojen kanssa nähdään oppilaiden vuorovaikutustaitoja lisäävänä ja oppilaita yhteiskuntaan kiinnittävänä. *”Yhteistyö eri hallinnonalojen, seurakuntien, järjestöjen, yritysten ja muiden toimijoiden kanssa syventää käsityksiä yhteiskunnasta ja kansalaisyhteiskunnassa toimimisesta”* (Opetushallitus 2016, 26).

Tämä tuli esille myös opettajien haastatteluissa, vaikka niissä toisaalta myös epäiltiin yksittäisten luentojen vaikuttavuutta.

”Ehkä sit ne muutamat päivät sen jälkeen, niin sitte saatetaan, ne saattaa kavereittensa kesken sitä miettiä ja pohtia. Mutta en ainakaan oo huomannu, että siellä ois niinku pitempiaikasta vaikutusta sillä.”

(Ope1)

Erilaisten yhteistyökuvioiden uskottiin ja toivottiin lisäävän kuitenkin näkökulmien moninaisuutta, ja toisaalta vahvistavan joidenkin asioiden painoarvoa (esimerkiksi lähdekritiikin merkitys), jotka muuten olisi helppo ohittaa pelkästään opettajan sanomina. Myös OPS näkee koulun ulkopuoliset yhteistyötahot tärkeinä näkökulmien monipuolistajina.

Opettajat näkivät tärkeäksi, ettei olla pelkästään koulun seinien sisäpuolella. Vierailujen ajateltiin kuuluvan elämään, mutta helposti myös hajottavan koulupäivää ja oppilaiden keskittymistä. Siksi opettajat korostivatkin sitä, että vierailuissa on oltava jokin tarkoitus tai mielekkyys, *”ei vaan vierailuja vierailujen takia”* (Ope2). OPS sen sijaan ei tunnista vierailujen koulutyötä hajottavaa ja keskittymistä häiritsevää aspektia.

Tommi Hoikkala ja Petri Paju toteavat tutkimuskoulunsa jaksosysteemiä kritisoidessaan tiedostavansa ja tietävänsä, *”että kaikella vaihtelulla on koulussa arvo sinänsä”* (Hoikkala & Paju 2014, 38). Minut kuitenkin yllätti, millä tavalla sekä opettajien haastatteluissa että oppilaiden avoimissa kyselyvastauksissa tuli esille vaihtelun tarkeys. Suurin osa oppilaista ei toki ollut kirjoittanut mitään avoimiin kysymyksiin, mutta moni kuitenkin oli halunnut kommentoida projektia jotenkin. Aluksi ohitin sen kummemmin miettimättä *”kivaa vaihtelua”* -tyyppiset kommentit. Mutta kun myös sellaiset oppilaat, jotka pitivät projektia kokonaisuutenaan tylsänä ja turhana, kommentoivat projektin olleen kivaa vaihtelua kuitenkin, minusta

alkoi tuntua, että vaihtelulla on todellakin koulussa arvo sinänsä. Ja että vaihtelun arvoa koulussa ei ole syytä ohittaa olankohautuksella.

Erilaisten yhteistyötahojen kuten kirjaston *pää*tavoite kouluyhteistyössä ei varmasti ole tuottaa vaihtelua puuduttavaan koulutyöhön. Tämä elementti vierailuissa ja vierailijoiden pitämässä tunneissa kuitenkin aina on. Se on siinä kaikkein tylsimmässä kirjastoluokituksen esittelyssäkin, ja se on siitäkin huolimatta, vaikka vierailija itse ei asiaa tiedostaisi.

Kirjaston koulupäiviin tuoma vaihtelu voi olla kuitenkin paljon merkityksellisempääkin. Opettajien haastatteluista kävi ilmi, että myös opettajat kokevat virkistävänä koulun ulkopuolisen ihmisen tuomat uudet näkökulmat. Vaikka kirjaston mediakasvatuksen kohde koulussa ovat oppilaat, lapset ja nuoret, voi kirjaston tarjoama tunti parhaimmillaan antaa opettajallekin jotain uutta, joka rikastaa opettajan työtä myös jatkossa. Kirjastolaisen pitämä tunti myös mahdollistaa opettajalle roolinvaihdoksen, kun joku muu opettaa, ja *”mä saankin olla apuopettajan roolissa ja sit kiertää auttamassa siellä luokassa.”* (Ope1) Vaihtelulla on pedagoginen ja kasvatuksellinen arvonsa. Vaihtelu voi auttaa kiinnostuksen säilymistä koulutyössä silloin, kun tehtävät koetaan tylsinä. Vaihtelua on hyvä olla koulussa silläkin uhalla, että se hajottaa keskittymisen ja koulupäivän. Vaihtelu on jotain, jota odotetaan ja toivotaan, mutta jota on hyvä oppia myös käsittelemään ja sietämään, koska se *”kuuluu elämään”* (Ope2).

6.4 *Pakon ja vapauden välinen ristiriita*

Jo ennen projektin alkua tiedostin, että oppilaiden osallisuuden tukeminen on haasteellinen tavoite käsitteeseen sisältyvien ristiriitaisuuksien vuoksi. Osallisuuden kokemus liittyy omaehtoiseen, itselle tärkeiden asioiden parissa toimimiseen. Koulu puolestaan on pakollinen ympäristö, jossa oppilaiden on tarkoitus opiskella asioita, jotka jotkut muut, kuin he itse, ovat nähneet tärkeiksi. Ne voivat olla oppilaista kiinnostavia, tai sitten eivät. Sillä ei ole kuitenkaan merkitystä, sillä oppilailta ei kysytä, haluaisivatko he ehkä opiskella geometriaa tai englannin epä säännöllisiä verbejä. Tämä ristiriita leimaa kaikkea koulussa tehtävää: koulua käydään, koska *”koulua on käytävä”* (Paju 2011). Viime kädessä sillä ei ole merkitystä, kuinka mielekkäitä tai itselle merkityksellisiä koulussa tehtävät asiat ovat. Kouluun ei mennä siksi, että se olisi mielenkiintoista tai tärkeää, vaan siksi, että on

pakko. Pakko leimaa koulua myös silloin, kun siellä tehtävät asiat ovat mielenkiintoisia tai tärkeiksi koettuja.

Myös opettajat olivat pohtineet koulun pakollisuuden ja vapaampien tehtävänäntöjen välistä ristiriitaa. He kokivat, että vapaaehtoisuus ja vapaamuotoisuus koulutehtävissä voi hämmentää oppilaita:

”Siin on ehkä se ongelma vielä, että kun ollaan koulussa, mihin on pakko tulla, me tehdään asioita, joita on pakko tehdä, ja sitte yhtäkkiä tulee tämän asia, joka onkin niinku vapaamuotoinen. Ni se, siinä on ehkä se ristiriita.”

(Ope1)

OPS edellyttää, että oppilaille on järjestettävä ”mahdollisuus osallistua opetus-suunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien valmisteluun”, ja että tämä osallistuminen on järjestettävä niin, että se on oppilaan kannalta mielekästä ja monipuolista sekä kehitystason huomioivaa. OPS toteaa myös, että ”[o]ppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.” (Opetushallitus 2016, 8, 9, 22.) Nämä OPSin päämäärät eivät kuitenkaan muuta miksikään sitä, että koulun arjen tasolla ollaan tilanteessa, jossa yksittäinen oppilas tuskin on saanut kokea päässeensä vaikuttamaan siihen, mitä koulussa on tehtävä.

6.5 Kouluyhteisö vai koulun yhteisöt – mistä yläkoulussa ollaan osallisia?

Yhteisöt ja yhteisöllisyys liittyy osallisuuteen ainakin kahdella tavalla. Ensinnäkin osallisuuden kokemiseen tarvitaan jokin yhteisö, josta voi olla osallinen. Toiseksi osallisuuden kokemuksen määritelmään¹² kuuluu kokemus kuulumisesta yhteisöön.

Pakon ja vapauden välistä ristiriitaa olin pohtinut jo ennen intervention alkamista. Kysymys yhteisöstä ja siitä, mistä ollaan osallisia, oli puolestaan seikka, jossa en lähtökohtaisesti ollut odottanut olevan mitään hankaluuksia. Lähdin tutkimuksessa liikkeelle siitä, että luokkayhteisö olisi oppilaan osallisuuden kokemukselle merkittävä, ja siksi se yhteisö, joka kiinnostaisi minua. OPS ei puhu

¹² Monet tutkijat, myös Leemann ym. pitävät osallisuuden kokemuksessa tärkeimpinä tekijöinä tunnetta kuulumisesta johonkin yhteisöön tai yhteiskuntaan sekä subjektiivista vaikutelmaa siitä, että itsellä on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämän kulkuun (Leemann ym 2015, 5).

kuitenkaan mitään luokkayhteisöstä. Yhteisöllisyydestä ja yhteisöistä OPSissa puhutaan kyllä paljon, mutta koulun kontekstissa OPS puhuu vain kouluyhteisöstä. Muut OPSissa mainitut yhteisöt ovat koulun ulkopuolisia yhteisöjä.

Mikä sitten on se kouluyhteisö, josta OPS puhuu? OPS itse määrittelee kouluyhteisön oppivaksi yhteisöksi (Opetushallitus 2016, 24-27). Kouluyhteisö käsitteenä on kuitenkin laaja ja epämääräinen. Sen voidaan ajatella sisältävän kaikki, mitä kouluun mahtuu.

Osallisuuden jäljillä. Osa 1

__ Koulussa on kuitenkin monia yhteisöjä. On opettajayhteisö, jonka sisällä voi olla pienempiä yhteisöjä. On yhteisö, joka muodostuu koulun koko henkilökunnasta. On luokkayhteisöt, ja taas niiden sisällä olevat pienemmät yhteisöt. On eri valinnaisaineiden ryhmät, oppilaskunnan aktiivit, yhteisöjä nekin. __

__ Mielenkiintoinen jännite syntyy myös yläkouluissa tavallisesta käytännöstä, että luokkahuoneet ovat opettajien ”omia huoneita”. Oppilaat kiertävät kylässä eri opettajien luona. Toisaalta jokainen oppilasryhmä tuo mukanaan oman tilansa: juuri kyseisen porukan tavan olla yhteisö ja ”tehdä oppituntia”. Tämän henkisen tilan näkökulmasta opettaja voi olla tunkeilija tai vieras. __

Luokkahuonetilanteissa ei kuitenkaan ole kyse pelkästään siitä, että luokka on yhteisö ja opettaja yksilö. Opettaja ja mahdolliset muut tunnille osallistuvat aikuiset edustavat niin koulun kuin yhteiskunnankin yhteisöjä. Itseasiassa luokkahuonetilanne on täynnä erilaisten yhteisöjen edustajia ja jokainen henkilö edustaa useita yhteisöjä.

__ Jotkut koulun ulkopuolisista yhteisöistä saattavat tulla myös hyvinkin voimakkaasti oppilaiden mukana oppitunneille. Esimerkiksi peliyhteisöt tai muut sosiaalisen median yhteisöt saattavat toisinaan vangita yksittäisten oppilaiden tai kokonaisten ryhmien huomion myös oppitunnin aikana.

(Projekti Canth 5.6.2017)

OPS näyttää sulkevan silmät siltä, että koulu ei ole vain yksi suuri kouluyhteisö, sekä siltä, että kaikki yhteisöllisyys ei ole toivottavaa. Vaikka kysymys kouluyhteisön olemuksesta jää OPSissa ohueksi ja abstraktiksi, on kuitenkin helppo ajatella, että oppilaiden pitäisi olla osallisia oppivasta yhteisöstä, opetuksesta ja oppimisesta, työrauhasta, hyvästä luokkahengestä ja turvallisesta oppimisympäristöstä.

Nuoret voivat kuitenkin joutua hankalien valintojen eteen osallisuuttaan etsiessään. On täysin mahdollista, että luokassa ei ole mahdollista olla samaan aikaan osallinen oppivasta yhteisöstä, työrauhasta ja hyvästä luokkahengestä.

Paljon riippuu siitä, millainen luokan ilmapiiri on, koulumyönteinen vai kouluvastainen – tai työrauhaosallisuuden vai luokan autonomia -osallisuuden mahdollistava. Yksittäisen oppilaan osallisuutta tarkastellessa on syytä kysyä esimerkiksi: Millaisille rooleille luokassa on tilaa? Ja millaisella toiminnalla luokassa on mahdollista saada hyvä paikka? Petri Pajun sanoin:

”Sosiaalisen tilan paikat ja positiot sulkevat pois muut positiot samassa tilassa. Luokan sosiaalisessa tilassa oli sosiaalisia käytäviä, jonka erityiset arvostukset pitää hyväksyä voidakseen kulkea kyseistä käytävää.”

(Paju 2011, 45.)

Hiukan pintaa syvemmälle katsottaessa ei välttämättä olekaan enää varmaa, millaista osallisuutta ja yhteisöllisyyttä koulun pitäisi pyrkiä tukemaan.

6.6 Kirjaston rooli kouluyhteistyössä

Kumpikin projektiin osallistuneista opettajista toivoi vastaavanlaista kirjastoyhteistyötä jatkossa. Toiveena oli, että yhteistyöprojektit olisivat kuitenkin tarkemmin rajattuja. Helpoimpia koulun kannalta (ja kirjastonkin) ovat yhden oppitunnin kokonaisuudet, joita tässä projektissa olivat tiedonhaun opetus ja vastakarvaan lukemisen -työpaja. Toisaalta toteutetun kaltaisen projektin eduksi nähtiin sen monipuolisuus, joka mahdollisti sen, että (lähes) kaikille löytyi projektissa edes jokin osa-alue, joka herätti kiinnostusta.

Mietin projekti jälkeen – ja pohdin haastatteluissa asiaa opettajien kanssa – että mikä on kirjaston tuoma lisäarvo tämäntyyppisissä projekteissa. Opettajat-han voisivat itsekkin vetää vastaavan projektin oppilaiden kanssa. Edellä jo tuli esille näkökulmien moninaisuuden tärkeys ja toisaalta se, että useammalta taholta tuodaan samaa viestiä tärkeistä asioista. Aivan suoraa vastausta en opettajilta saanut siihen, uskoisivatko he toteuttavansa vastaavan projektin ilman kirjaston mukanaoloa. Kirjastoa toivottiin kuitenkin kumppaniksi esimerkiksi tuomaan sellaista mediaosaamista, jota opettajilta itseltään puuttuu, ja jonka opetteluun heillä ei ole työnsä puitteissa aikaa, eikä harrastusmielessä kiinnostusta (tässä projektissa varsinkin blogiosaaminen).

Kirjaston toivottiin myös edistävän oppiainerajoja ylittävää yhteistyötä. Tässäkin tulkintani oli, että opettajilla ei välttämättä ole aikaa (eikä ehkä suuresti halukaan peruskoulutyön viedessä voimat) ryhtyä suunnittelemaan oppiainerajat

ylittäviä projekteja, vaikka eheyttävästä opetuksesta on puhuttu jo kauan, ja vaikka uusi OPS nostaa asian tärkeyttä myös esille. OPS ei kuitenkaan tarjoa mitään valmiita kokonaisuuksia, joiden avulla eheyttävää opetusta voisi helpommin toteuttaa, vaan oppimistavoitteet tuodaan OPSissa esiin oppiainekohtaisesti. Mikäli oppiainerajoja ylittävää opetusta halutaan toteuttaa, se jää yksittäisten opettajien oman kehittämistyön varaan. Koulussa on helpompaa seurata oppikirjojen valmiiksi muodostamaa järjestystä, kuin lähteä miettimään eri oppiaineista niitä sisältöjä, jotka voitaisiin toteuttaa yhdessä.

7 YLÄKOULULAISEN OSALLISUUS

Tutkimuskysymykseni olivat

- 1) Mistä yläkoululainen on tai voi olla koulussa osallinen?
- 2) Mitä opettajat ajattelevat osallisuuden olevan, ja millaisia näkemyksiä heillä on uudesta OPSista? ja
- 3) Mitä sisältöjä osallisuus saa uudessa OPSissa?

Yritän nyt vastata näihin kysymyksiin. Lukija arvioikoon, miten hyvin siinä onnistun. Käyn ensin lävitse osallisuutta OPSissa ja opettajien haastatteluissa ja seuraavassa luvussa keskityn yläkoululaisen osallisuuteen.

7.1 Osallisuus OPSissa ja opettajien puheessa

Osallisuus vaikuttamisena

Niin OPSissa kuin opettajien haastatteluissakin osallisuus näyttäytyi useimmin vaikuttamisena: vaikuttamismahdollisuuden ajateltiin tuottavan osallisuutta ja osallisuuden ajateltiin olevan vaikuttamista. Leemannin ym. jaottelemista osallisuuden lajeista (tieto-osallisuus, suunnitteluosallisuus, päätösosallisuus ja toimintaosallisuus) OPSissa esiintyvä vaikuttaminen on lähinnä suunnittelu- ja toimintaosallisuutta. Oppilaat voivat vaikuttaa osallistumalla suunnitteluun, eivät päättämällä.¹³

Siinä missä OPS näkee oppilaiden mahdollisuuden vaikuttaa pelkästään hyvänä asiana, toivat opettajat esille erilaisia haasteita ja ristiriitoja, joita oppilai-

¹³ Kahdessa kohdassa OPSissa tulee tulkintani mukaan esille tieto-osallisuuskulma: toinen liittyy oppilaan ja vanhempien oikeuteen saada tietoa oppilashuollosta ja toinen yhteiskuntaopin oppiainesältöön, jossa määritellään, että oppilaita ”harjaannutetaan etsimään, ymmärtämään ja soveltamaan yhteiskuntaa ja taloutta koskevaa tietoa”. (Opetushallitus 2016, 79, 484) Tämä ei tietenkään tarkoita, etteikö OPSissa puhuttaisi paljonkin tiedon saamisen, etsimisen, ymmärtämisen ja soveltamisen oppimisesta, mutta näissä kyseisissä kohdissa se liittyy osallisuudesta puhumiseen.

den vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseen liittyy. Opettajien esiin tuomat ongelmat liittyivät varsinkin oppilaiden pystyvyyteen suoriutua itseohjautuvammista tehtävistä ja oppilaiden motivaationpuutteesta johtuvaan haluttomuuteen tehdä ylipäättään mitään, mitä koulu vaatii tehtäväksi. Paju toteaaakin, että

”[j]os koulussa kaikki menisi niin kuin Strömsössä, opettajat tahtoisivat opettaa oppilaita, jotka tahtoisivat oppia, ja siinä kaikki. Koulu on myös sillä tavalla jaettu todellisuus, että me kaikki tiedämme, ettei tämä ole koko totuus koulusta.”

(Paju 2011, 45.)

Mielenkiintoista on se, että vaikka *”me kaikki tiedämme”*, niin OPS 2014 ei kuitenkaan näytä tietävän.

Opettajat nostivat esiin myös osallisuuteen ja kouluun liittyvä pakon ja vapauden välisen ristiriidan. Osallisuuden kokemuksen syntyminen itselle merkityksellisistä asioista näkyi opettajien puheessa ainakin jonkinlaisena pakollisuudesta luopumisena ja vapauden lisääntymisenä. Tämä kuitenkin saa aikaan tarpeen miettiä uudestaan koulun arviointitehtävää – seikka, jota OPS ei tuo esille lainkaan. Opettajat olivat myös huomanneet, että oppilaita hämmensi vapaampien käsien saaminen: se ei sovi yhteen koulun pakollisuuden kanssa. OPSissa ei kuitenkaan osallisuuden ja koulun pakollisuuden välinen ristiriita tule esille.

Osallisuus yhteisöllisyytenä

Vaikuttamisen jälkeen seuraavaksi useimmin osallisuus mielletään OPSissa yhteisöllisyydeksi. Myös opettajat tunnistivat yhteisöllisyyden merkityksen ja puhuivat kuulumisen tai yhteenkuulumisen kokemuksesta. Yhteenkuulumisen kokemus liittyi haastatteluissa nimenomaan omaan luokkaan, kun taas OPSissa puhutaan laajemmin kouluyhteisöstä. Opettajien mukaan yhteenkuulumista on pyritty edistämään ainakin seiskaluokalla pidetyillä tutustumis- ja ryhmäytymispäivillä.

Kuitenkin opettajien puheesta kävi myös ilmi, että koulu ja opettajat kärsivät selvästi keinojen puuttumisesta tilanteessa, jossa joku tai jotkut oppilaat jäävät luokassaan ulkopuolisiksi. Opettajat ymmärsivät ryhmädynamiikan jatkuvasti muuttuvan luonteen ja sen, että se vaikuttaa koulussa olemiseen ja työskentelyyn jatkuvasti. Keinoja ryhmädynamiikkaan vaikuttamiseen ei kuitenkaan tullut haas-

tatteluissa esille. Pikemminkin sain vaikutelman, että opettajan vaikutus ryhmädynamiikkaan riippuu opettajan persoonasta, eikä ehkä ajatella kyseessä olevan niinkään opittavien taitojen. Hoikkala ja Paju esittävätkin kysymyksen: *”Osavatko ainedidaktikot käsittää ryhmän moninaisen todellisuuden ja suhteuttaa opetuksensa siihen – etenkin jos nuorten, siis oppilaiden, säännöt ja koodistot ovat ristiriidassa koulun tavoitteiden kanssa?”* (Hoikkala & Paju, 2013, 225.)

Vaikka OPSissa puhutaan paljon yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä, siinä ei kuitenkaan mainita lainkaan luokkayhteisöä tai ryhmädynamiikkaa. OPSille kouluyhteisö on nimenomaan koko koulun kattava oppiva yhteisö, jonkinlainen abstraktio. Luokkayhteisön ja ryhmädynamiikan mainitsematta jättäminen osoittaa sokean pisteen OPSin yhteisöllisyys- ja osallisuusajattelussa.

Osallisuus toimintakulttuurina ja rakenteina

OPSissa tuli opettajien haastatteluja enemmän esille koulun toimintakulttuurin ja rakenteiden merkitys oppilaiden osallisuudelle. Opettajat tunnistivat arviointikäytäntöjen ja oppilaskunta- ja tukioppilastoiminnan toiminnan merkityksen osallisuudelle. Koulun toimintakulttuuria enemmän opettajien puheessa tulivat esille opettajien henkilökohtaiset ja opetettavaan aineeseen liittyvät erot osallisuuden toteuttamisessa. Kaikista toteutetuista yhteisöllisyys- ja osallisuusprojekteista ja koulunkäyntiavustajien ja erityisopettajien lisääntymisestä huolimatta ainakin yläkoulussa luokkahuone on opettajan oma valtakunta, jossa hän sekä saa että joutuu vastaamaan opetuksesta yksin.

OPS tuo esille useita osallisuutta tukevia rakenteita, mutta konkretia tällaisten rakenteiden luomiseksi puuttuu OPSista. OPSissa esitetään kyllä periaatteet koulun toimintakulttuurin kehittämiseksi. Nämä periaatteet ovat oppiva yhteisö, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen. *”Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa.”* Esimerkiksi vuorovaikutuksesta ohjeistetaan, että

”[k]oulun aikuisten keskinäinen yhteistyö sekä vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan kanssa tukevat oppilaiden kasvua hyvään vuorovaikutukseen

ja yhteistyöhön. Yhdessä tekeminen edistää oman erityislaadun tunnistamista ja taitoa työskennellä rakentavasti monenlaisten ihmisten kanssa.”

(Opetushallitus 2016, 24–27.)

OPSin periaatteet ovat siis todella suuntaviivamaiset, ja jää kuntien, koulujen ja viimekädessä yksilöopettajien tehtäväksi miettiä esimerkiksi, *millainen* yhteistyö tukee oppilaiden kasvua, *miten ja minkä oppiaineiden ajalla* tätä yhteistyötä toteutetaan, *mitkä ympäröivän yhteiskunnan toimijoista* otetaan mukaan yhteistyöhön, kun rajallisten aikaresurssien vuoksi yhteistyötä ei voida tehdä kaikkien mahdollisten toimijoiden kanssa, jne. On ymmärrettävää, että OPSissa ei pystytä vastaamaan kaikkiin mahdollisiin kysymyksiin, mutta yhtä ymmärrettävää on, että opettajat ovat nimenomaan oman opetettavan aineensa asiantuntijoita, ainedidaktikkoja, eivät työyhteisöpedagogeja tai osallisuuskonsultteja.

7.2 Kolme ikkunaa osallisuuteen

Yläkoululaisen osallisuuteen voisi tämänkin tutkimuksen aineistojen perusteella avata lukemattomia näkökulmia. Minulle on tutkimuksen tekemisen aikana nousut esille muita voimakkaammin kolme näkökulmaa. Jos ajatellaan hyvin moninaista ja ristiriitaistakin ilmiötä nimeltä osallisuus tai osallisuuden kokemus ikään kuin rakennuksena ikkunoiheen, ovat nämä kolme lähestymistapaa kuin eri puolilla olevia kurkistusikkunoita sisälle rakennukseen. Yhdessä ne paljastavat enemmän kokonaisuudesta, kuin mikään näkökulma yksinään, mutta vielä jää toisia ikkunoita katsottaviksi ja katvealueita, joihin ei näe ehkä mistään.

Luokan autonomia vs. työrauha

Ensimmäinen ikkunani osallisuuteen on käsitepari luokan autonomia vs. työrauha. Tämä ikkuna kuvaa oppilaan suhdetta kouluun. Luokan autonomia–työrauha -vastinparissa on kyse erityisesti siitä, mikä on se yhteisö, johon oppilas kiinnittyy (tai voi kiinnittyä) koulussa.

Luokan autonomia -yhteisöä ja työrauhayhteisöä voi tarkastella esimerkiksi konkretian ja symbolisuuden näkökulmista. Luokka tai ryhmä on fyysisesti ja konkreettisesti läsnä oleva. Kiinnittyminen omaan luokkaan tai ryhmään on konkreettinen ja sitä kautta selkeästi hahmotettava asia. Koulun työrauhayhteisö sitä vastoin on läsnä lähinnä symbolisesti erilaisten edustajien välityksellä. Näitä

edustajia ovat mm. opettajat, koulun tila, kuten luokkahuoneet ja käytävät, oppilaille sallitut koulun alueet ja heiltä kielletyt, ja koulun aika, kuten oppitunnit ja välitunnit, lukukaudet ja lomat.

Havaintoaineistossani luokan autonomiaa puolustava osallisuus näyttäytyi koulua ja opettajia vastustavana toimintana. Paju (2011) puhuu samasta asiasta mm. koulunvastaisuutena, kioskilaisuutena, opetuksen jarruttamisena ja hidaste-lun taitona sekä etäisyytenä viralliseen kouluun (76, 77, 105-107, 277). Myös opettajien haastatteluissa luokan autonomia tuli esiin nimenomaan koulun/opet-tajien vastustamisena, ja pyrkimyksenä päästä helpommalla koulutehtävissä. Pe-riäätteessä luokan autonomia voisi olla myös yhteistä pyrkimystä saada parem-paa opetusta ja oppia enemmän kuin opetussuunnitelma edellyttää tai enemmän kuin muut luokat, tai saada tietoa enemmän kuin opettaja on valmistautunut opet-tamaan. Tällaista autonomiaa ei kuitenkaan luokkien tasolla tullut esille interven-tiossa. Jos pyrkimystä tehdä enemmän tai saada parempaa tietoa tuli esille, se oli aina yksittäisen oppilaan aloite, johon muut eivät osallistuneet, luokasta riip-pumatta.

Luokan autonomiasta osallinen ja sitä puolustava oppilas näyttää kiinnitty-vän osallisuudessaan luokkayhteisöön. Jos luokkaa dominoi luokan autonomian puolustaminen, joka ilmenee koulunvastaisuutena, vaatinee luokkayhteisöön kiinnittyminen tämän koulunvastaisuuden hyväksymistä. Tällaisella luokalla yk-sittäisen oppilaan on kyllä mahdollista kiinnittyä koulun työrauhayhteisöön, mutta se tarkoittaa havaintoaineistoni ja Pajun etnografian valossa luokkayhteisön ul-kopuolelle jäämistä.

Projekti Canthin luokista A-luokka edusti selvästi luokan autonomiaa puo-lustavaa luokkayhteisöä. Luokka pyrki joka välissä jarruttamaan projektia ja tinki-mään kevyempiä urakoita (Paju 2011, 105–107, 217) siinä myös onnistuen¹⁴. Pajun kuvaus luokasta kahvilana on hyvin kuvaava tämän luokan kohdalla. Siellä istuskellaan vähän (tai välillä myös täysin) opettajasta poispäin kääntyneenä, ja *”myydään tietoa, mutta kauppa ei jaksa käydä”* (Paju 2011, 105). Noin puolivä-lissä projektia päätimme opettajan kanssa, ettemme edes yritä toisen blogikirjoi-tuksen tekemistä tämän luokan kanssa. Myös Projekti Canthin kohdalla luokka siis sai tingittyä kevyemmän urakan.

¹⁴ Laine puhuu ”luotsauksesta” ja ”neuvottelusta” kuvatessaan saman oloista ilmiötä (Laine 1997, 92–96).

Luokalla oli kolme oppilasta, joiden huomasin pian olevan ulkopuolella luokan touhuista ja yhteisöllisyydestä. Myös kyselystä kävi ilmi, että luokalla kaikki eivät jaa samaa näkemystä koulunkäynnistä: yhdessä vastauksessa oli kyselyn loppuun purettu turhautumista siitä, miten luokka *”tekee kivat asiat vaikeiksi ja usein pilaa ne”*, ja miten *”on tavallaan noloa saada tänne joku kiva työskentelemään meidän kanssa kun luokkamme jotkin henkilöt käyttäytyvät tälle”*.

T-luokka puolestaan edusti selvästi työrauhayhteisöön kiinnittymistä. Toisen opettajista hiukan vastusti työrauhaosallisuus-termiä. Hänen mielestään kyse oli pikemminkin siitä, että verrattuna A-luokkaan T-luokalla oli hyvä työn tekemisen meininki. Työrauhalla en tässä nyt kuitenkaan tarkoita sitä, että luokassa olisi aina hiljaista. Työrauhaosallisuudessa kyse on koulunkäyntiä ohjaavien arvojen ja normien hyväksymisestä omaa toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi – enimmäkseen. Siis siitä, että oppitunneilla enimmäkseen keskitytään opetettavaan aiheeseen, oppilaat ovat enimmäkseen siellä, missä heidän on koulun järjestyksessä tarkoituskin olla, toisia oppilaita ei kiusata eikä suljeta luokkayhteisön ulkopuolelle jne.

T-luokka otti vierailijan vastaan neutraalisti ja asiallisesti. Oppitunneilla ei tarvinnut kilpailla siitä, kuka saa äänensä kuuluviin, kuten usein oli tilanne A-luokalla. T-luokalla en huomannut, että yhtään oppilasta olisi suljettu luokkayhteisön ulkopuolelle. Toisaalta, kuten kerroin henkilöhaamon valokuvauksen yhteydessä, T-luokalta puuttui sellainen yhteisöllisyys, jossa vaikkapa autetaan toisia pulasta.

Näitä kahta osallisuuden lajia, työrauhaosallisuutta ja luokan autonomia - osallisuutta, verratessa näyttää siltä, että luokan autonomia -osallisuudessa oppilaan ensisijainen kiinnittymisen kohde on konkreettinen luokkayhteisö, ja työrauhaosallisuudessa ensisijainen kiinnittyminen tapahtuu symboliseen työrauhayhteisöön. Luokan autonomia -osallisuus vaatii luokassa vallitsevien arvostusten hyväksymisen, muuten joutuu suljetuksi luokkayhteisön ulkopuolelle. Pajun sanoin *”(s)osiaalisen tilan paikat ja positiot sulkevat pois muut positiot samassa tilassa”* (2011, 45). Johtuiko T-luokan vähemmän kiinteä yhteisöllisyys juuri ensisijaisesta kiinnittymisestä symboliseen työrauhayhteisöön? Vaikuttaisiko se, että kiinnittyminen konkreettiseen luokkayhteisöön ei ole niin voimakas? Vai onko

kyse siitä, että valitsemalla työrauhaosallisuuden hyväksyy samalla myös koulunkäyntiin liittyvän kilpailullisuuden¹⁵, mikä puolestaan vaikuttaa myös yhteisöllisyyden laatuun luokassa?

Pajun tulkinta Stephen Ballin koulututkimuksesta on, että kutakin luokkaa dominoi joko koulumyönteinen tai koulunvastainen ryhmä, ja että luokassa on oltava tietty määrä kyseistä ryhmää edustavia oppilaita, jotta ryhmä todella dominoisi luokkaa (Paju 2011, 77–79). TA-luokalla näkyi selvästi tämä kahtiajako koulunmyönteisiin ja koulunvastaisiin (tai ainakin äidinkielenvastaisiin) oppilaisiin. Koulunvastaisia oppilaita ei kuitenkaan ollut niin montaa, että luokkaan olisi muodostunut luokan autonomiaa puolustava identiteetti. Pikemminkin näiden oppilaiden kohdalla kyse oli oman autonomian puolustamisesta joko häiriköimällä opetusta tai vetäytymällä pois opetuksen piiristä, esimerkiksi pelaamalla kännykällä kaiket tunnit. Siinä missä A-luokka kaikesta vastustamisesta ja jarruttamisesta huolimatta osallistui innokkaasti henkilöhahmon valokuvaukseen, ja T-luokka teki asiat hyvässä järjestyksessä, vaikka ehkä jäykemmin, oli TA-luokalla yksi oppilas, joka yritti sabotoida koko kuvaustilanteen, vaikka luokkakaveritkin kielsivät.

Yhteisön hyvä vs. yksilön hyvä

Luokan autonomia -osallisuus vs. työrauhaosallisuus toi esille oppilaan suhdetta kouluun. Yhteisön hyvä vs. yksilön hyvä nostaa puolestaan esille koulun suhdetta oppilaisiin, ja sitä, miten koulu pyrkii oppilaiden osallisuuden kokemusta tukemaan ja lisäämään. Opettajat toivat haastatteluissa esille ryhmädynamiikan merkityksen osallisuuden kokemukselle. He myös tiedostivat ryhmädynamiikan muuttuvan luonteen, tasapaino muuttuu heti, jos joku oppilas on poissa koulusta, sekä opettajan vaihtuessa, oppiaineikin vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan¹⁶. OPSissa ei kuitenkaan puhuta ryhmädynamiikasta mitään.

¹⁵ Peruskoulun tehtävähän on viime kädessä laittaa nuoret järjestykseen jatko-opintopaikkojen suhteen. Niinpä kaikesta yhteistoiminnallisuuteen pyrkimisestä huolimatta koulussa säilyy tietty kilpailullisuus.

¹⁶ Toinen opettajista opetti sekä äidinkieltä että uskontoa. Hän kertoi, että tietyn luokan kanssa hänellä ei ole uskonnossa lainkaan samanlaisia ongelmia kuin äidinkielen tunneilla. Itse todistin ryhmädynamiikan muutosta, kun A- ja T-luokilla oli useammalla tunnilla sijainen koulun omasta henkilökunnasta, ja joka kerralla eri sijainen. T-luokalla opettajan vaihdos ei aiheuttanut suurta muutosta luokan käyttäytymiseen, mutta A-luokka käytti tilaisuuden hyväkseen ja pisti parilla tunnilla täysin ranttaliksi. Sijaistava henkilö ei puuttunut oppilaiden käytökseen silloinkaan, kun yksi oppilas alkoi kesken tunnin soittaa kännykästään kohtuullisen kovaan ääneen musiikkia, jossa huudeltiin alatyylisiä nimityksiä sukuelimille ja ihmisen eritteille.

OPSin suhde yhteisön hyvään ja yhteisöllisyyteen kulkee yksilön hyvän kautta. Yhteisöllisyydestä puhuttaessa puhutaan enimmäkseen yksittäisen oppilaan yhteisöllisyyden kokemuksista. Oppimisen ongelmat ja koulutyön haasteet näyttäytyvät OPSissa yksilöoppilaiden ongelmina ja haasteina, joihin tartutaan suuntaamalla tukea sitä tarvitsevalle oppilaalle. OPSista puuttuu näkökulma, jossa yksilöoppilaan ongelmat olisivat heijastumaa esimerkiksi luokan dynamiikasta. Niinpä OPS ei ohjaa auttamaan yksilöitä ryhmän kautta, vaan pyrkimään parempaan ryhmähenkeen ja yhteisöllisyyteen yksilöiden kautta, jotta yksilö kasvaisi *”täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä”* (Opetushallitus 2016, 12). Tässä kasvamisessa yhteisöllisyyskin näyttää olevan (vain) väline yksilön hyvän edistämiseen.

Kaarlo Laine puhui jo reilu parikymmentä vuotta sitten koulusta yksilöllistäjänä: *”Koulun aika- ja tilajärjestelmät sekä rutiinit kiinnittyvät päämäärärationaaliin suorittaja-individualistin yksilöllistymistapaan”* (Laine 1997, 139). Tämä so-
pii hyvin yhteen OPSin näkemyksen kanssa oppilaista aktiivisina, omia valintoja tekevinä toimijoina (Opetushallitus 2016, 14). Vaikka varmaankin jokainen valinnaisia aineita opettava tietää, miten kaverisuhteet vaikuttavat monien oppilaiden ainevalintoihin, näyttää OPS ja koulujärjestelmä olevan kuitenkin ”tietämätön” asiasta. OPSista välittyy ajatus oppilaista rationaalisina, omia ratkaisuja aktiivisesti tekevinä toimijoina, joille koulun yhteisöllisyys on aina positiivinen voimavara, eikä koskaan taakka tai opiskelua ja elämää vaikeuttava asia.

Kuuluminen vs. vaikuttaminen

Viimeinen ikkunani osallisuuteen aukeaa itse osallisuuden kokemuksen ristiriitaisuudesta. Osallisuuden kokemus sisältää sekä kuulumisen että vaikuttamisen elementit. Kuitenkin johonkin yhteisöön kuuluminen¹⁷ tarkoittaa sen arvojen ja normien hyväksymistä, mikä saattaa johtaa hankaluuksiin vaikuttamisessa. Tai toisinpäin, yhteisössä vaikuttamaan pyrkiminen voi johtaa yhteisön ulkopuolelle sulkemiseen. Tästä kuulin esimerkin toiselta tutkimukseen osallistuneista opetta-

¹⁷ Tässä puhun siis kuulumisesta kokemuksen tasolla. Yhteisöön voi toki kuulua myös niin, että ei kuitenkaan koe olevansa osa yhteisöä. Koulu on tästäkin oiva esimerkki: Kaikki oppilaat kuuluvat kouluyhteisöön siinä mielessä, että he ovat nimellisesti sen jäseniä. Heillä ei kuitenkaan välttämättä ole mitään yhteenkuuluvuuden kokemusta koulussa mihinkään tai kehenkään.

jista (Ope2). Hän kertoi oppilaasta, joka oli seiskaluokalla yrittänyt vaikuttaa luokkansa toimintaan, niin että luokka olisi rauhallisempi ja käyttäytyisi ”kunnolla”. Hän sai tästä kuitenkin pelkkää ikävää palautetta luokkakavereiltaan, ja jäi luokkayhteisön ulkopuolelle koko yläkoulun ajaksi.

OPSissa osallisuus näyttäytyy sekä kuulumisena että vaikuttamisena, joskin näistä kahdesta ulottuvuudesta vaikuttaminen selvästi hallitsee OPSin osallisuuspuhetta. Laskin 56 *erilaista* yhteyttä, jossa osallisuus mainitaan OPSissa¹⁸. Näistä maininnoista 31:ssä osallisuudella tarkoitetaan aktiivisuutta, toimijuutta tai toimintaan osallistumista, ja vain 8:ssa osallisuus on kuulluksi tulemistä, yhteisöllisyyttä tai (yhteen)kuulumisen kokemusta. Vaikka mukaan laskettaisiin myös ne kohdat, joissa osallisuudesta puhutaan vuorovaikutuksena tai yhteistyönä ja yhdessä tekemisenä, on kuulumiseksi miellettäviä mainintoja OPSissa vain 15. Muut osallisuuden aspektit saavat vielä vähemmän mainintoja: osallisuus taitoina tai pystyvyytenä 11, osallisuus kansalaisuutena, demokratiana ja yhdenvertaisuutena 7 ja osallisuus toimintakulttuurina ja -rakenteina 6 mainintaa. On siis perusteltua sanoa, että OPS esittää osallisuuden lähinnä vaikuttamisena ja mahdollisuutena vaikuttaa asioihin muiden osallisuuden osa-alueiden jäädessä vähemmälle painoarvolle.

Luvussa 3 toin esille osallisuuden määrittelyn erilaisia mahdollisuuksia, joista osa on keskenään päällekkäisiä, kilpailevia ja ristiriitaisiakin. Myös yksittäisten määritelmien sisältä löytyy ristiriitaisuuksia tai ainakin jatkumota, joiden ääripäät eivät voine toteutua samanaikaisesti. Vaikuttamispuheen painottumisesta huolimatta OPSista löytyy hyvin monipuolisesti näitä osallisuuden eri aspectteja. OPS ei näytä kuitenkaan tunnistavan osallisuuden eri osa-alueiden tai määritelmien välisiä ristiriitaisuuksia, vaan pitää niitä ongelmattomasti yhteensovitettavina. Tämä käy ilmi OPSin tavasta puhua näistä eri osa-alueista ilman, että puheessa käytettäisiin sellaisia ilmaisuja kuin kuitenkin, toisaalta, vaikka, joskin jne.

Myös opettajien haastatteluissa vaikuttaminen ja oppilaiden oma aktiivinen toimijuus ja vastuun ottaminen omasta oppimisesta korostuivat osallisuuden sisältöinä. Toisessa haastattelusta (Ope2) tuli esille myös kuulumisen tunteen merkitys ja molemmat opettajat puhuivat ryhmädynamiikasta, mutta osallisuuden

¹⁸ Osallisuushan mainitaan OPSissa tasan sata kertaa, mutta näistä maininnoista 44 on oppiaineiden kuvauksissa eri luokka-asteilla tulevaa toistoa.

edistämisen keinot liittyivät oppilaiden mahdollisuuksiin valita opiskelutapoja ja oppisisältöjä sekä vaikuttaa kouluyhteisöön esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan välityksellä. Myös aiemmin mainittu esimerkki oppilaasta, joka joutui – ja mahdollisesti myös jättäytyi – luokkayhteisön ulkopuolelle, kertoo siitä, että kouluilla ja opettajilla ei liene riittäviä työkaluja yhteenkuulumisen edistämiseksi. Hoikkala ja Paju (2013, 14) tuovatkin esille lasten- ja nuorten ryhmäprosessien ja nuorisokulttuurin kysymysten liian vähäisen käsittelyn opettajainkoulutuksessa.

Yhteenveto

Ysiluokkalaisen osallisuus peruskoulussa näyttäisi koostuvan ainakin kolmesta osa-alueesta, joiden ääripäät saattavat sulkea toisiaan pois. Ensimmäinen osa-alue on luokan autonomia vs. työrauhaosallisuus, jotka näyttävät olevan kilpailevat ääripäät. Ainakin silloin, jos luokkaa dominoi luokan autonomiaa puolustava ryhmä, joutuvat työrauhaosallisuuteen kiinnittyvät oppilaat luokalla todennäköisesti luokkayhteisöstä ulossuljetuiksi. Tässä tosin on myös ilmeisesti sukupuoleen liittyvä tekijä: nimenomaan tytöt joutuvat helposti ulossulkemisen kohteeksi.

Toinen osa-alue on yhteisön hyvä vs. yksilön hyvä. OPS näyttää painottavan yksilön hyvää ja luottavan, että se tuottaa sitten myös yhteisön hyvää. Ja toisaalta yhteisöllisyyden arvo näyttäisi OPSissa olevan se, että se luo yksilön hyvää. OPS ohjaa suuntaamaan tukitoimia yksittäisille oppilaille, ei kokonaisille luokille tai ryhmille.

Kolmas osa-alue on kuuluminen vs. vaikuttaminen, joita molempia tarvitaan osallisuuden kokemuksen syntymiseen. Osallisuuden kokemukseen sisältyy kuitenkin tietynlainen ristiriita näiden kahden aspektin välillä: molempia tarvitaan, mutta samalla ne ovat ainakin jossain määrin toisiaan poissulkevia. OPSissa ja opettajien haastatteluissa korostuu vaikuttaminen kuulumisen kokemuksen kustannuksella. Opettajat kyllä tiedostivat kuulumisen kokemuksen tärkeyden, mutta toivat osallisuuden edistämisen keinoina kuitenkin esille mahdollisuuksia olla vaikuttamassa omaan koulutyöhön ja kouluyhteisöön. OPSin osallisuuspuheessa tilanne on sama. Ehkä ysiluokkalaisen osallisuus siis toteutuu todennäköisemmin vaikuttamismahdollisuuksissa kuin kuulumisen kokemuksen alueella.

8 REFLEKTIO

8.1 Tutkimuksen luotettavuudesta

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu sen validiteetilla ja reliabiliteetilla. Käsitteet ovat peräisin tilastomenetelmistä, mutta niiden käyttö laajeni positivistisen paradigman kukoistaessa kaikille tieteenaloille. Vaikka käsitteet on moneen kertaan määritelty uudelleen, ovat monet tutkijat sitä mieltä, että ne pitäisi korvata kokonaan muilla, paremmin tutkimuksen luonteeseen sopivilla käsitteillä laadullisessa tutkimuksessa. (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012, 5, 6.)

Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen ehdottavat validoinnin käsitettä erityisesti toiminta- ja kerronnallisen tutkimuksen¹⁹ käsitteeksi, ja esittävät viisi validointiperiaatetta tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille. Nämä periaatteet ovat 1) historiallisen jatkuvuuden periaate, 2) refleksiivisyyden periaate, 3) dialektisuuden periaate, 4) toimivuuden periaate ja 5) havahduttavuuden periaate (Heikkinen 2015b, 164).

Heikkisen ym. periaatteet tuntuvat pikemminkin arviointiohjeilta tutkimustekstin lukijalle, kuin tutkimuksen tekijälle. Esimerkiksi ensimmäisen periaatteen kysymys tutkimustekstin loogisesta ja johdonmukaisesta etenemisestä on toki ohjenuora tutkijalle, mutta vasta tutkimuksen lukija voi luotettavammin arvioida kerronnan etenemisen johdonmukaisuutta. Tutkijalle itselleen teksti voi näyttää aivan loogiselta, vaikka se ei muille aukeaisikaan. Käyn kuitenkin jokaisen periaatteen lyhyesti läpi, ja yritän niiden valossa tarkastella tutkimusta vierain silmin.

- 1) Historiallisen jatkuvuuden periaate edellyttää siis toiminnan historiallista analyysia ja kerronnan, siis tutkimustekstin, johdonmukaista etenemistä. Kuten aiemmin kerroin, tutkimustekstin johdonmukainen rakenne tuotti

¹⁹ Heikkinen (2015b) liittää nykyisen toimintatutkimuksen narratiiviseen käännteeseen, ja kääntää narratiivisuuden (narrative) mieluummin kerronnallisuudeksi kuin kertomuksellisuudeksi.

minulle melkoisesti päänvaivaa, mutta lopulta löysin ainakin itseäni tyydyttävän ratkaisun tutkimuksen kirjoittamiseen auki.

Validation principles for action research
1. Principle of historical continuity <i>Analysis of the history of action:</i> how has the action evolved historically? <i>Emplotment:</i> how logically and coherently does the narrative proceed?
2. Principle of reflexivity <i>Subjective adequacy:</i> what is the nature of the researcher's relationship with his/her object of research? <i>Ontologic and epistemologic presumptions:</i> what are the researcher's presumptions of knowledge and reality? <i>Transparency:</i> how does the researcher describe his/her material and methods?
3. Principle of dialectics <i>Dialogue:</i> how has the researcher's insight developed in dialogue with others? <i>Polyphony:</i> how does the report present different voices and interpretations? <i>Authenticity:</i> how authentic and genuine are the protagonists of the narrative?
4. Principle of workability and ethics <i>Pragmatic quality:</i> how well does the research succeed in creating workable practices? <i>Criticalness:</i> what kind of discussion does the research provoke? <i>Ethics:</i> how are ethical problems dealt with? <i>Empowerment:</i> does the research make people believe in their own capabilities and possibilities to act and thereby encourage new practices and actions?
5. Principle of evocativeness <i>Evocativeness:</i> how well does the research narrative evoke mental images, memories or emotions related to the theme?

KUVIO 15. Toimintatutkimuksen validointiperiaatteet Heikkisen ym. (2012, 8) mukaan

- 2) Refleksiivisyyden periaate koostuu kolmesta osa-alueesta: Millainen on tutkijan suhde tutkimusaiheeseen? Millaiset ovat tutkijan käsitykset tiedon ja todellisuuden olemuksesta? Ja miten läpinäkyvästi tutkija kuvaa menetelmiään ja aineistojaan? Olen pyrkinyt tutkimustekstissä välttämään liiallista lavertelua, mutta silti kuvaamaan taustaani ja suhdettani tutkimuskohteeseeni riittävästi. Rajanveto näiden kahden välillä on vaikeaa. Tutkimusblogista olen ottanut otteita tekstiin mukaan juuri siksi, että ne kuvaavat hyvin – osa jopa itseäni noloistuttavasti – ajatteluni kehittymistä tutkimusprosessin aikana.

- 3) Dialektisuuden periaate pitää niin ikään sisällään kolme osa-aluetta: Miten tutkijan ajattelu on kehittynyt dialogissa toisten kanssa? Kuinka moniääninen tutkimusteksti on, eli miten se tekee näkyväksi erilaisia ääniä ja tulkintoja? Ja kuinka autenttisesti, aidosti, tutkimus tuo esille tutkittavia? Minulla ei ollut tukenani tutkijaryhmää. Niinpä Petri Pajun väitöskirjasta tuli minulle tärkeä peili ja dialogin toinen osapuoli. Olen pyrkinyt tekemään oikeutta tutkittavien näkökulmalle, mutta virhetulkintojen mahdollisuutta en voi toki sulkea pois.
- 4) Toimivuuden ja etiikan periaate sisältää pragmaattisen laadun (Kuinka hyvin tutkimus onnistuu toimivien käytänteiden luomisessa?), kriittisyyden (Millaista keskustelua tutkimus herättää?), eettisyyden (Miten eettisiä ongelmia on tutkimuksessa käsitelty?) ja voimaantumisen (Saako tutkimus ihmiset luottamaan omaan pystyvyytensä ja mahdollisuuksiinsa toimia, ja sitä myöden tuottamaan lisää uusia käytänteitä?) näkökulmat. Nämä näkökulmat, eettisyyttä lukuun ottamatta, suuntaavat pikemminkin tutkimuksen julkaisemisen jälkeiseen aikaan, ja ovat siten mahdottomia arvioida tässä vaiheessa. Toivon kuitenkin, että OPSin osallisuuskäsityksen avaamisesta olisi käytännön hyötyä opettajille, ja että tutkimus herättäisi kouluissa ja kuntatasolla tarpeen pohtia edelleen tarkemmin sitä, millä keinoilla lasten ja nuorten osallisuuden kokemusta pyritään (koulussa) tukemaan.
- 5) Havahduttavuuden periaate lähenee sitä rajaa, jossa tieteestä tulee taidetta. Kyse on tutkimustekstin kyvystä herättää tutkimusaiheeseen liittyviä mielikuvia, muistoja ja tunteita. Olen pyrkinyt rikkaaseen kuvaukseen ja avannut myös omia tunteitani tutkimustekstissä. Jää kuitenkin lukijan arvioitavaksi, millaisia mielikuvia, muistoja tai tunteita teksti herättää.

Toisenlaisiakin periaatteita laadullisen tutkimuksen arvioinnille on esitetty. Vilkka puhuu kahdesta lähestymistavasta: tutkimuksen yleistettävyydestä ja tutkimuksen luotettavuudesta. Yleisyys voi olla esimerkiksi väite, yleispätevä eettinen periaate tai ohje. Yleisyys voi näkyä myös tutkimuksen merkitysten rakentumisen kuvauksena. Toisaalta Vilkka tuo esille Alasuutarin ajatuksen siitä, että laadulli-

sessä tutkimuksessa ei niinkään tarvitse huolehtia tutkimuksen yleistettävyydestä, kuin sen kyvystä kyseenalaistaa vanhoja ajatusmalleja ja antaa mahdollisuuksia toisin ajattelemiseen. (Vilka 2015, 195.)

Vilkan mukaan laadullinen tutkimus on *”luotettavaa, kun tutkimuksen tutkimuskohde ja tulkittu materiaali ovat yhteensopivia eivätkä teorianmuodostukseen (esim. väite, ohje, maksiimi) ole vaikuttaneet epäolennaiset tai satunnaiset tekijät.”* Tämä luotettavuus syntyy muun muassa siitä, että luotettavuuden arviointia tehdään koko tutkimuksen ajan kaikkia tutkimuksen osa-alueita reflektoiden, JA siitä, että tämä kaikki kuvataan tutkimustekstissä niin, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan ajatuksenkulkua. (Vilka 2015, 196, 197.)

Yleisesti käytetyistä laadunarviointikriteereistä toistettavuus ei sovi kovin hyvin laadulliseen tutkimukseen, sillä jokainen laadullisin menetelmin tehty tutkimus on ainutkertainen. Vilka esittääkin, että laadullisessa tutkimuksessa toistettavuus olisi riittävän selkeitä luokittelu- ja tulkintasääntöjä sekä *”kykyä esittää tekemänsä tutkimuskäytännöt niin, että myös muut ymmärtäisivät tutkimuksen mielel.”* (Vilka 2015, 197, 198.)

Vilkan esittämät näkökulmat laadullisen tutkimuksen arviointiin ovat nähdäkseni merkitykseltään samoja, mitä Heikkinen ym. esittävät. Vaikka Vilka käyttääkin eri käsitteitä, on käsitteiden sisällössä samaa vaatimusta refleksiivisyyteen, johdonmukaiseen kuvaukseen, läpinäkyvyyteen ja jopa havahduttavuuteen kuin Heikkisen ym. periaatteissa.

8.2 Matkan varrella tulleita ongelmia

Joistakin tutkimuksen kuluessa esiin nousseista haasteista olen jo kertonut muualla tutkimusraportissa (esimerkiksi tutkimuslupiin liittyneistä haasteista ja eettisestä pohdinnasta), enkä aio pitkästyttää lukijoita enää tässä vaiheessa toistamalla niitä. On kuitenkin muutamia tapauksia, joita en ole muualla ottanut esille.

Tutkimuspaikkakunnan ja -koulun nimen julkisuus aiheutti minulle jonkin verran päänsäivää. Tutkimusraportissa on kyllä helppoa kertoa paikkakunnasta sopivan epämääräisesti. Päänsäiva johtui luokkien blogeista. Ajattelin, että oppilaille itselleen olisi hienoa, että koulun nimi näkyisi blogeissa, että blogit ovat juuri heidän tekemiään. Aluksi laitoinkin blogeihin koulun nimen. Poistin sen niistä kuitenkin, kun tajusin, etten voine pitää blogeja täysin erillään tutkimusraportista.

Muut eettiset ongelmat liittyvät lähinnä tutkimusotteeseen ja havaintoaineiston narratiivisuuteen. Vaikka tiedän, että tutkimuksen johtopäätökset ovat syntyneet A) osallisuutta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen perusteellisesti etukäteen perehtymisen ja B) aineistojen moneen kertaan tapahtuneen ristiinluennan perusteella, tuntui minusta silti monta kertaa ahaa-elämyksen tullessa, että tämän oivaltaminenhan oli puhdasta sattumaa. Niinpä olen vakavasti joutunut pohtimaan, ovatko tutkimuksen johtopäätökset totta. Toivoisinkin, että joku tarttuisi yläkoululaisen osallisuuteen esittämieni kolmen ikkunan pohjalta.

Johdonmukaisen rakenteen löytäminen tutkimusraportille – toivoakseni se sitä nyt enemmän tai vähemmän on – aiheutti melkoisesti tuskastumista. Monimenetelmäisyys ja moniaineistaisuus aiheuttivat sen, että tutkimus eteni monella tasolla samaan aikaan. Tämän tuominen esiin tutkimusraportissa samalla, kun yritin luoda lukijalle kuvaa myös tutkimuksen kronologisesta järjestyksestä, vaati useita yrityksiä, ennen kuin sopiva rakenne alkoi löytyä.

Tutkimusmatka yläkoululaisen osallisuuteen on ollut rankka matka myös omien osallisuuskäsitysteni kyseenalaistamiseen. Kokemukseni mukaan toimintatutkimuksen edistymiselle elintärkeä reflektio voi myös saada tutkijan jumittumaan tutkimuksessaan. Näen reflektion ikään kuin toimintatutkimukseen liittyvän subjektiivisuuden vastapoolina: kun kaikki saavutettavissa oleva tieto on tulkittua, ei-objektiivista, on reflektio keino, jolla pyritään siihen, että tieto olisi kuitenkin totta. Reflektio on jatkuvaa oman ajattelun, toiminnan ja motiivien kyseenalaistamista, joka aina välillä tuntuu kriisiyttävän koko tutkimuksen tekemisen.

Itse aloin epäillä, onko tutkittavaa ilmiötä (osallisuus) edes olemassa, tai jos on, voiko sitä mitenkään tavoittaa²⁰. Ja miten voin väittää tutkimustuloksiksi jotain, mikä on syntynyt subjektiivisen tulkintani kautta? Useaan kertaan tutkimuksen aikana kysyin – välillä hiljaa itsekseni, välillä esitin kysymyksen ääneen kotona miehelleni – onko sellaista ilmiötä kuin osallisuus edes olemassa. *”Voiko sitä ihminen ylipäätään olla osallinen?”* Tämän ajatuksen ollessa päällimmäisenä tunsin itseni melkein huijariksi, kun kerroin ihmisille tutkimusaiheestani. Miten tutkia ilmiötä, jonka olemassaoloon ei enää ehkä edes usko? Onneksi mieheni muistutti minua siitä, että koenhan minäkin osallisuutta ainakin kotona perheen parissa.

²⁰ Olikin helpottavaa lukea Hoikkalan ja Pajun (2013, 224) tutkimuksesta, miten *”[y]hteisön käsite on kuin saippua, joka luiskahtaa käyttäjänsä kädestä. Miltei tekisi mieli yhtyä __ niiden kirjoittajien ääniin, jotka ehdottavat koko käsitteestä luopumista.”*

Heikkinen, Kontinen ja Häkkinen (2007, 48) tuovat esille toimintatutkimuksen edellyttävän ”*säälimätöntä itsekritiikkiä*”. Mielenkiintoinen näkökulma reflektioon syntyy myös reflektion suorasta käännöksestä suomen kielelle: reflection = heijastus, peilikuva. Peilikuvassahan näemme itsemme aina käänteisesti. Itseen ei peilikuvassa näe koskaan niin, kuin toiset näkevät. Tämän huomaa selvästi esimerkiksi selfietä ottaessa. Valmis kuva ei näytäkään siltä, miltä kuvaa mallaillessa kännykän ruudulla peilikuvana näkynyt kuva näytti. Yhtä lailla emme ajatusmaailmaamme reflektoidessamme voi koskaan nähdä itseämme aivan niin kuin toiset näkevät. Vaikka itsekritiikki olisi miten ”*säälimätöntä*” tahansa, ei se ehkä kuitenkaan tavoita muuta kuin peilikuvan.

8.3 Kirjaston ja koulun mediakasvatusyhteistyöstä

Kirjastoissa mediakasvatus on, kirjavinkkausten lisäksi, paljon nähty arvoneutraalina tiedonhaun opetuksena. Kasvattamis-termiä on suorastaan vierastettu (Mustikkamäki 2014, 5). Tämä juontanee juurensa kirjastotyön eettisistä ohjeista, joissa korostuu puolueeton tiedon tarjoaminen (Juntunen & Saarti 2012, 28–33). Tämä voi, ja on voinut, johtaa tilanteeseen, jossa kirjasto ja kirjastoammattilaiset nähdään hajuttomina ja mauttomina tiedon säilöjinä.

Kuitenkin Laki yleisistä kirjastoista (2016) edellyttää kirjastojen nyt aktiivisesti edistävän sananvapautta ja demokratiaa, yhteiskunnallista ja kulttuurista vuoropuhelua. Kirjastojen mediakasvatusta suunniteltaessa olisi hyvä miettiä, miten yhdistetään puolueettomuus ja vuoropuhelun edistäminen tai arvoneutraalisuus ja voimaannuttaminen. Nähdäkseni kirjasto ei voi hylätä mediakasvatuksen muutokseen pyrkivää puolta. Mutta voidaanko yhteiskunnallista dialogia edistää ottamatta itse kantaa asioihin?

Kirjastojen etsiessä olemassaolonsa oikeutusta digitalisoituvassa open access maailmassa on kysyttävä, kuten Eräpäivä! pamfletissa, kirjaston ydintä. Mitä on kirjaston asiakaspalvelu? Miten ”*[t]urvataan joka ikisen oikeus ja mahdollisuus päästä käsiksi itseään kiinnostavaan sisältöön*”? (Ristikartano, Virrankoski, Kulpakko, Marjamaa, Miettinen, Ojala, & Perälä, 2011, 172.) Voisiko mediakasvatus olla kirjaston ydintä? Millainen mediakasvatus on kirjaston palveluna?

Eräpäivä! kirjastopamfletissa todetaan kirjaston tarjoamien koulutuspalvelujen tähtäävän kahtaalle: *”joko niiden tarkoituksena on opettaa asiakkaat käyttämään kirjaston tietojärjestelmiä tai johtoajatuksena on itse asiassa markkinoida kirjaston tai sen taustaorganisaation hankkimia hintavia aineistoja”* (Ristikartano, ym. 2011, 92). Perinteinen kouluyhteistyö on näitä kumpaakin: kirjastonkäytön opastusta ja kirjavinkkausta. Mediakasvatusyhteistyön puolestaan ei välttämättä tarvitsisi olla kumpaakaan.

Voisiko kirjastolla olla tarjota valmis, mutta yhteisen suunnittelun mukaan joustava konsepti eri aineita yhdistäväksi projektiksi? Tällöin kirjasto voisi toimia toisaalta alkusysäyksen antajana yhteiskehittelyyn ja toisaalta tuoda projektiin omaa mediakasvatusosaamistaan sekä suunnitteluvaiheessa että yksittäisten oppituntien osalta. Tämä kysymys vaatii kirjaston roolin pohtimista – sekä suhteessa kouluun ja mediakasvatuksen kentällä että yhteiskunnassa ylipäätään. Nähdäänkö kirjasto edelleen poliittisessa päätöksenteossa vain kirjavarastona? Millaisia (henkilö)resursseja kirjastoille ollaan valmiita antamaan? Voisiko osa kirjastopedagogin palkasta tulla perusopetuksen puolelta?

Joka tapauksessa kirjaston kouluyhteistyön ja mediakasvatuksen on mahdollista irrota kirjaston *perinteisistä* koulutuspalveluista. Mediakasvatus opastaa tiedon lähteille – mutta ei välttämättä kirjastoon – omaan sisällöntuotantoon eikä vain valmiiden (kirjaston tarjoamien) aineistojen opiskeluun, kriittiseen katseen ja uusien näkökulmien etsimiseen eikä vain jo tiedetyn toistamiseen. Jospa kirjaston ydin onkin henkisessä tilassa pikemmin kuin fyysisessä.

Mustikkamäki korostaa kirjaston mediakasvatusroolissa kolmannen tilan tarjoamia mahdollisuuksia. Ajattelen, että kolmas tila tulee ymmärrettäväksi erityisesti henkisen tai sosiaalisen tilan kautta. *”Kirjastossa ei olla kiinni kodin käytännöissä tai rooleissa eikä koulun luokkamuuotoisuudessa ja oppimiskeskeisyydessä.”* (Mustikkamäki 2014, 7.) Kovin helposti kirjaston ja koulun yhteistyössä kolmannen tilan tarjoamat mahdollisuudet jäävät kuitenkin käyttämättä. Koulun oppitunti jäsentää ja raamittaa ehkä turhankin tiukasti myös kirjaston kanssa tehtävää yhteistyötä. Sen sijaan, että kirjastolainen toisi koululle tullessaan mukanaan tuulahduksen kolmannesta tilasta, hän ehkä solahtaakin koulun tilaan ja järjestykseen. Tai koululuokan tullessa vierailulle kirjastoon muuttuu kirjastokin osaksi koulun tilaa ja oppituntijärjestystä. Koulu ajattelee meissä (Hoikkala & Paju

2014, 237), ilman, että edes huomaamme sitä. Kolmatta tilaa ei ehkä ole, jos sitä ei tietoisesti luoda ja vaalita.

8.4 Vielä kerran yläkoululaisen osallisuudesta

Tutkimuksen aikana mietin useaan otteeseen, miksi osallisuus on nostettu OPSissa esille sillä tavalla kuin on. Uskon, että syy osallisuuden nostamiseen löytyy nuorten syrjäytymisestä. Pekka Myrskylän (2012, 1) mukaan vuonna 2010 Suomessa oli 51300 syrjäytynyttä nuorta. Nuorten syrjäytymistä tutkivat tuovat usein esille *”yhteiskunnallisten järjestelmien, kuten koulutus- ja työmarkkinajärjestelmien”* ulkopuolelle jäämisen. Nuorten oma näkemys on kuitenkin, että tärkein syrjäytymisen syy on yksinäisyys, se ettei ole ystäviä. (THL 2019.)

OPSin osallisuus vaikuttamisena -sisällöissä tulee esille osallisuus vastuun ottamisena omasta itsestä ja ympäröivästä maailmasta, aktiivisuutena ja toimijuutena. Osallisuus näyttäytyy OPSissa usein myös pystyvyytenä, taitoina ja onnistumisen kokemuksina. Näistä minulle tulee ajatus osallisuudesta koherenssin tunteena, ja se, että osallisuus olisi pikemminkin yksilön ominaisuus kuin kokemus, jotain henkisen pääoman kaltaista. Tällöin ollaan hyvin lähellä ajatusta, että osattomuus ja syrjäytyminen johtuisivatkin (pelkästään) yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista. Samalla, kun ajattelen tämän kuulostavan vähän kaukaa haetulta, mietin kuitenkin, miksei OPS ohjeista kouluja ryhmadynamiikan suhteen tai sen suhteen, että oikeasti kaikki löytäisivät ystäviä. Miksi OPS puhuu kielitaidosta osallisuuden edellytyksenä, muttei ystävien saamisesta?

Tutkimuksen aikana tuntuu nousevan enemmän kysymyksiä kuin vastauksia: Miten kouluyhteisö konkretisoituu yksittäiselle oppilaalle? Mihin yhteisöön kiinnittymistä tulisi tukea? Vai tulisiko tukea oppilaiden kiinnittymistä mahdollisimman moneen yhteisöön? Mitkä ovat opettajan mahdollisuudet tukea yhteisöihin kiinnittymistä? Missä määrin opettajien on ylipäättään mahdollista vaikuttaa luokkayhteisön – luokkahengestäkin puhutaan – muotoutumiseen? Onko oppilaiden mahdollista kiinnittyä koulussa luokkayhteisön sijasta johonkin muuhun yhteisöön? _ _

(Projekti Canth 5.6.2017)

Tutkimuksen edistyessä aloin pohtia yhteisöllisyyden olemusta enemmänkin. Luovassa kolme toin esille yhteisöllisyyden luonnetta paitsi kuulumisen tunteena myös yhteisöllisinä erontekoina ja rajanvetoina, joilla muita ihmisiä määritellään

yhteisön ulkopuolelle kuuluviksi (Korkiamäki 2014, 39). Aloin ajatella, että yhteisöllisyydessä on kaksi ulottuvuutta. On ulossulkevaa yhteisöllisyyttä ja sisäänkutsuvaa yhteisöllisyyttä, ja molemmat kuuluvat yhteisöllisyyden sisältöön. Kuitenkin, vaikka yhteisöjen olemassaolo tarkoittaa väistämättä erontekoja yhteisöjen välillä, pitäisi kouluissa, työpaikoilla, harrastusryhmissä, jne. oppia löytämään sisäänkutsuvaa yhteisöllisyyttä, joka ei sulje yksittäisiä ihmisiä ryhmän ulkopuolelle.

Ehkä koulun haasteena osallisuuden suhteen on myös se, että koulu toteuttaa samanaikaisesti kahta kilpailevaa yhteiskunnallista eetosta: hyvinvointiyhteiskunta- ja kilpailuyhteiskuntaeetosta. OPS on pitkälti esimerkki hyvinvointiyhteiskuntapuheesta. Kuitenkin *”me kaikki tiedämme”*, että koulun käytänteissä kilpailuyhteiskuntaeetos on vahvasti mukana. Se näkyy hyvin myös opettajien haastattelussa esiin tulleessa ajatuksessa, että nämä osallisuusjutut olisivat vapaampia, ei arvioitavia projekteja. Vähän jossain välimaastossa olevia, koulun ajalla tehtäviä, mutta eivät kuitenkaan koulun palkinnoissa tai rangaistuksissa (arvioinneissa) näkyviä.

Ajattelen, että tämän tutkimuksen tärkein löytö on se huomio, että osallisuudesta puhuttaessa pitäisi aina muistaa kysyä, mistä ollaan osallisia. Mistä kaikesta peruskoululainen *voi olla* koulussa osallinen? Mistä oppilaiden *halutaan olevan* osallinen? Ja onko oppilaiden ylipäättään *mahdollista olla* osallisia kaikesta siitä, mistä heidän *haluttaisiin olevan* osallisia?

9 LÄHTEET

- Burr, V. 2015. Social constructionism. London: Routledge.
- Bäcklund, P. & Kallio, K. P. 2012. Poliittinen toimijuus julkishallinnon lapsi- ja nuorisopoliittisessa osallistumisretoriikassa. *Alue & Ympäristö* 41:1, 40–53.
- Carr W. & Kemmis S. 1986. *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen H. L. T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H. L. T. 2015b. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) ja J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.
- Heikkinen, H. L. T. 2015a. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja toiminta kohtaavat. Teoksessa R. Valli (toim.) ja J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–219.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka* 24:4, 39–52.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research* (1) 20, 5–21.

- Heikkinen H. L. T. & Jyrkämä J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Toim. H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Heikkinen H. L. T., Kontinen T. & Häkkinen P. 2007. Toiminnan tutkimisen suuntauksat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.
- Heinonen, A. 2011. Kirjastokasvatusta ja mediakasvatusta – katsaus kirjaston ja koulun yhteistyöhön. Lapset, media ja kirjastot -hanke. Helsinki: OKM.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Hokkanen, L. 2015. Kun kirjat alkavat elää – Sosiaalisen kirjaston ideasta. Teoksessa L. Hokkanen (toim.) 2015. Sosiaalinen kirjasto – lukemattomien mahdollisuuksien maailma. Helsinki: BTJ Finland Oy, 11-44.
- Hurme R., Pesonen M. & Syväoja O. 1990. Englanti-suomi suursanakirja. English-Finnish General Dictionary. Helsinki: WSOY.
- Jackson, P. W. 1990. Life in classrooms. New York: Teachers College Press.
- Juntunen, A. & Saarti, J. 2012. Kirjaston johtaminen. Käytännön opas laadukkaaseen kirjastonhoitoon. Helsinki: Avain.
- Juul, J. 1998. Viisas lapsesi. Kohti perheen uutta arvopohjaa. Helsinki: Otava.
- Kallio, K. P., Korkiamäki, R. & Häkli, J. 2015. Myönteinen tunnistaminen – näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa J. Häkli, K. P. Kallio & R. Korkiamäki (Toim.) Myönteinen tunnistaminen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 7-36. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/myonteinen_tunnistaminen.pdf Viitattu 6.10.2016.
- Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa: J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo ja J. Leinonen 2014. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 56–79.
- Koppa 2015. Fenomenologia. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto. Verkkoaineisto osoitteessa: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetmapolkuja/menetmapolku/tieteenfilosofiset-suuntauksat/fenomenologia> Viitattu 11.4.2018.

- Korkiamäki, R 2014. ”Jos mä nyt voisin saada ystäviä” – Ulkopuolisuus vertais-
suhteissa nuorten kokemana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Kän-
känen, P. Muranen, ja M. Wrede-Jäntti Nuoruus toisin sanoen: nuorten elin-
olot -vuosikirja 2014. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos THL. Ver-
kossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201411182323> Viitattu 5.10.2016.
- Kuntalaki 2015. [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-
tasa/2015/20150410?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kun-
talaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/2015/20150410?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kuntalaki) Viitattu 11.4.2019.
- Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus me-
diakasvatuksen etiikasta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus.
Helsinki: Palmenia.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. Tampere:
Vastapaino.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylä: SoPhi.
- Laki yleisistä kirjastoista 2016. 1492/2016. [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-
tasa/2016/20161492](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/2016/20161492) Viitattu 10.7.2017.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2011. New Literacies. Everyday Practices and Social
Learning. McGraw-Hill Education, ProQuest Ebook Central.
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. So-
siaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveiden
ja hyvinvoinnin laitos.
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen var-
haiskasvatuksessa. Teoksessa: J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo ja J. Leinonen
2014. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suo-
men Varhaiskasvatus ry, 16–40.
- Mustikkamäki, M. 2014. Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa: suosituksia ja
suuntaviivoja. Suomen kirjastoseura. Julkaisu ladattavissa verkosta:
http://www.kirjastot.fi/mediakasvatus?language_content_entity=fi Viitattu
15.8.2017.
- Myrskylä, P. 2012 Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret. EVA Analyysi
19/2012. <https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>
Viitattu 21.4.2019.

- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskeva eettinen ennakkosäätely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 67–88.
- Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 20.4.2019.
- Rantala, L. 2007. Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola ja J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 137–152.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Piggot-Irvine E., Rowe W. & Ferkins L. 2015. Conceptualizing indicator domains for evaluating action research. Educational Action Research 23 (4), 545–566.
- Projekti Canth. Tutkimusblogi. Mäkelä P. <https://projekticanth.wordpress.com/> Viitattu 22.4.2019.
- Ristikartano, V. (toim.), Virrankoski, A. (toim.), Kulpakko, I., Marjamaa, M., Miettinen, V., Ojala, M. & Perälä, M. 2011. Eräpäivä! Voimasanoja kirjastosta. Helsinki: Avain.
- Salminen J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Sintonen, S. 2012. Susitunti. Kohti digitaalisia lukutaitoja. Tampere: Finn Lectura.
- Smith, D. W. 2016. Phenomenology. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2016 Edition) Edward N. Zalta (toim.) Verkkoaineisto osoitteessa: <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/phenomenology/> Viitattu 11.4.2018.
- Stringer E. 2004. Action Research in Education. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

- Thitz, P. 2013. Seurakunta osallisuuden yhteisönä. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- THL 2019. Nuorten syrjäytyminen. [https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon tueksi/nuorten-syrjaytyminen](https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon-tueksi/nuorten-syrjaytyminen) Viitattu 21.4.2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala ja L. Turja (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Verkkoaineisto. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> Viitattu 30.3.2018.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tutkimuslupapyyntö

Hyvät yhdeksäsluokkalaisten vanhemmat / huoltajat,

Pyydän lupaa, että lapsenne saisi osallistua mediakasvatuksen kehittämisprojektin puitteissa tapahtuvaan tutkimukseen. Projekti liittyy pro gradu -työhöni, jota teen Tampereen yliopistolle kasvatustieteen maisterin tutkintooni. Kyseessä on toimintatutkimus, jossa kehitetään Sastamalan kirjaston kouluille tarjoamaa mediakasvatustoimintaa. Tutkimus tapahtuu osana oppilaiden kirjallisuuskurssia koulussa.

Käsittelen kerättyjä tietoja luottamuksellisesti, oppilaiden henkilösuojan ja anonymiteetin säilyttäen. En myöskään anna yksittäisten oppilaiden tietoja opettajalle tai kenellekään muulle henkilölle. Tutkimukseen osallistuminen tai osallistumattomuus ei vaikuta oppilaan kirjallisuuskurssiin osallistumiseen.

Täyttäkää alla olevaan lomakkeeseen **oppilaan nimi**, **suostumus** tai **kielto** tutkimukseen osallistumiseen ja **huoltajan allekirjoitus**, ja palauttakaa lomake koululle oppilaan mukana mahdollisimman pian.

Kunnioittavasti,
Petra Mäkelä

Tutkimuslupa

Oppilas _____

saa osallistua _____

ei saa osallistua _____

mediakasvatuksen kehittämisprojektissa tehtävään tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus

Kysely*Projekti Canth**Kysely**Joulukuu 2016*

Sukupuoli	
Tyttö	
Poika	

Millainen luokkasi on yleensä? Entä sinä itse? Vastaa seuraaviin väittämiin asteikolla 1–4. 1 = eri mieltä 4 = samaa mieltä	Eri mieltä	Jossain määrin eri mieltä	Jossain määrin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa
	1	2	3	4	
1. Tunnen kuuluvani yhteen luokkakavereideni kanssa.					
2. Uskallan sanoa mielipiteeni ääneen luokassani.					
3. Koen ulkopuolisuutta luokassani.					
4. Luokassani on oppilas tai oppilaita, jota omat luokkakaverit kiusaavat.					
5. Omat luokkakaverini ovat kiusanneet minua.					
6. Toivoisin olevani jollain rinnakkaisluokista.					
7. Tykkään olla yhdessä useimpien luokkakavereideni kanssa.					
8. Näkemyksiäni arvostetaan luokassa.					
9. Pidän enemmän selkeistä "tee näin" -ohjeista kuin omaa suunnittelua vaativista tehtävistä.					
10. Pidän ryhmätöistä enemmän kuin yksintyöskentelystä.					
11. Väljä tehtävänanto on minulle mieleen. Kehittelen itse mielelläni tehtävää haluamaani suuntaan.					
12. Toivoisin, että ryhmätöiden ryhmät saisi aina päättää itse.					
13. Yleensä olisi parempi, että opettaja määräisi pienryhmien kokoonpanon.					

14. Miltä projekti tuntui sinusta *aluksi*? Ympyröi 3 kpl sopivia adjektiiveja tai/ja kirjoita viivalle oma ajatuksesi.

sekavalta	hauskalta	haastavalta	liian vaikealta
tylsältä	kiinnostavalta	vieraalta	epämääräiseltä
innostavalta	työläältä	helpolta	vähätöiseltä

Oma ajatuksesi projektista_____

15. Miltä projekti tuntuu sinusta *nyt*? Ympyröi 3 kpl sopivia adjektiiveja tai/ja kirjoita viivalle oma ajatuksesi.

sekavalta	hauskalta	haastavalta	liian vaikealta
tylsältä	kiinnostavalta	vieraalta	epämääräiseltä
innostavalta	työläältä	helpolta	vähätöiseltä

Oma ajatuksesi projektista_____

16. Mikä tunti tai tehtävä oli mielenkiintoisin (*ympyröi*) tai hauskin (*alleviivaa*)?

Tutustumistunti	Vastakarvaan lukeminen
Esittelyn kirjoittaminen	Roolihahmon valokuvaaminen
Kuvan käsittely	Toisen blogitekstin kirjoittaminen
Blogien kommentointi	Näytelmän juonen läpikäyminen ryhmissä (vain 9B)

17. Mikä tunti tai tehtävä oli tylsin (*ympyröi*) tai vaikein (*alleviivaa*)?

Tutustumistunti	Vastakarvaan lukeminen
Esittelyn kirjoittaminen	Roolihahmon valokuvaaminen
Kuvan käsittely	Toisen blogitekstin kirjoittaminen
Blogien kommentointi	Näytelmän juonen läpikäyminen ryhmissä (vain 9B)

Missä määrin tunsit kuuluvasi yhteen luokkasi tai ryhmäsi kanssa projektin aikana?	En osaa sanoa					
	Erittäin paljon enemmän kuin tavallisesti	Selvästi enemmän kuin tavallisesti	Hieman enemmän kuin tavallisesti	Hieman vähemmän kuin tavallisesti	Selvästi vähemmän kuin tavallisesti	Erittäin paljon vähemmän kuin tavallisesti
	1	2	3	4	5	6
18. tutustumistunnilla, jolla muodostitte janoja erilaisten tapojen ja kokemusten mukaan?						
19. käydessänne ryhmässä läpi näytelmän juonta?(vain 9B)						
20. vastakarvaan lukemistehtävässä (Facebook –mokat)?						
21. henkilöhaahmon esittelyä kirjoitettaessa?						
22. henkilöhaahmoa valokuvattaessa?						
23. valokuvia työstettäessä blogiin?						
24. toista blogikirjoitusta laadittaessa?						
25. palautetta antaessasi ja saadessasi (Blogien kommentointi)?						

Kuinka hyvin luokka tai ryhmä otti mielipiteesi huomioon projektin aikana?	En osaa sanoa					
	Erittäin paljon paremmin kuin tavallisesti	Selvästi paremmin kuin tavallisesti	Hieman paremmin kuin tavallisesti	Hieman heikommin kuin tavallisesti	Selvästi heikommin kuin tavallisesti	Erittäin paljon heikommin kuin tavallisesti
	1	2	3	4	5	6
26. tutustumistunnilla (jolla muodostitte janoja erilaisten tapojen ja kokemusten mukaan)?						
27. käydessänne ryhmässä läpi näytelmän juonta?(vain 9B)						
28. vastakarvaan lukemistehtävässä (Facebook –mokat)?						
29. henkilöhaahmon esittelyä kirjoitettaessa?						
30. henkilöhaahmoa valokuvattaessa?						
31. valokuvia työstettäessä blogiin?						
32. toista blogikirjoitusta laadittaessa?						
33. palautetta antaessasi ja saadessasi (Blogien kommentointi)?						

Kuvittele, että vastaava projekti olisi tehty pelkästään oman opettajan kanssa. Miten tutkijan (Petra) mukanaolo vaikutti projektiin? Vertaa tilannetta vaikkapa aiempiin ryhmiin.	Erittäin paljon eri mieltä	Selvästi eri mieltä	Hieman eri mieltä	Hieman samaa mieltä	Selvästi samaa mieltä	Erittäin paljon samaa mieltä		En osaa sanoa
Tutkijan mukanaolo								
34. lisäsi mahdollisuuksia saada apua ryhmän työskentelyyn.								
35. edisti ryhmän työskentelyä (esim. saatiin enemmän aikaan, päästiin eteenpäin hankalasta tilanteesta, helpotti ryhmän työnjakoa, jne.).								
36. teki tunneista sekavia.								
37. muutti luokan ilmapiiriä positiivisesti.								
Miten?								
38. muutti luokan ilmapiiriä negatiivisesti.								
Miten?								
39. tuntui käyttämiseltä.								
40. lisäsi mahdollisuuksia omien näkemysten esittämiseen.								
41. esti omien näkemysten esittämistä.								
42. lisäsi vuorovaikutusta luokassa.								
43. vähensi vuorovaikutusta luokassa.								

Millaisena koit projektin? Vastaa väittämiin asteikolla 1–6. 1=erittäin paljon eri mieltä 6=erittäin paljon samaa mieltä	Erittäin paljon samaa mieltä Erittäin paljon eri mieltä						En osaa sanoa
	1	2	3	4	5	6	
44. Toivoisin lisää tämän projektin tyylisiä juttuja.							
45. En pidä näin pitkistä tai haastavista projekteista.							
46. Toivoisin lisää kirjaston tai muun tahon mukanaoloa projekteissa tai oppitunneilla.							
47. En pidä siitä, että koulun ulkopuolisia aikuisia tulee pitämään oppitunteja.							
48. Henkilöhahmon valokuvan rakentaminen oli hauskaa.							
49. Henkilöhahmon työstäminen (esittelyteksti, kuva ja toinen kirjoitus) sai minut ajattelemaan näytelmän tapahtumia monista näkökulmista.							
50. Blogin pitäminen voisi olla mielenkiintoista tai hauskaa.							
51. Olisin mieluummin kehittänyt juttuamme Twitterissä kuin blogissa.							
52. Pystyin itse tai ryhmäni pystyi eläytymään roolihahmoon.							
53. Ryhmässäni jokainen pystyi antamaan oman panoksensa ryhmän työhön.							
54. Pystyimme yhdessä kehittämään ryhmämme tekstejä.							
55. Suhtautumiseni näytelmään tai sen henkilöihin on nyt erilainen kuin projektin alussa.							
56. Näytelmän tarina tuli minulle elävämmäksi projektin aikana.							
57. Hahmon valokuvaaminen oli tärkeä osa hahmon ja tarinan rakentamisessa.							
58. Olisin kaivannut enemmän koko luokan yhteistä suunnittelua ja kehittelytyötä.							

Haluatko sanoa vielä jotain projektista? Tähän voit kirjoittaa mielipiteesi, parannusehdotuksesi tai muut terveiset Petralle.

Mitä osallisuudella ymmärretään kirjastossa?

Yhteistyökirjaston väen haastattelusta koottua

Haastattelin yhteistyökirjastonkirjaston väkeä (kolmen haastateltavan ryhmähaastattelu) heidän näkemyksistään osallisuudesta ja sosiaalisesta kirjastosta. Haastatteluissa nousi esiin samanlaisia ajatuksia kuin Hokkanen (Hokkanen, Laura 2015. Sosiaalinen kirjasto. Lu-kemattomien mahdollisuuksien maailma. Helsinki: Avain) ilmaisi matalan kynnyksen tilasta, jollaisena kirjasto mahdollistaa myös ehkä jo syrjäytyneiden osallisuutta.

”Tietysti se, että ensinnäkin että, että tavallaan sen organisaation kautta aattelee sitä osallisuutta, että sulla on mahdollisuus. Että kirjastohan on sillä, siihen tavattoman hyvä että sun, sä voit, kuka tahansa, marssia ovesta sisään. Ei tarvi olla oikeesti mitään tavallaan asiaa meille. Ett tänne voi tulla ja täällä saa olla, jos ei häiritse muita. Me ei kyseenalaisteta, että mitä ihminen tekee täällä. Että täähän mahdollistaa tavallaan semmosen osallisuuden oikeastaan todella hyvin.”

”[O]sallisuuden paikkana kirjasto on silleen hirveen hyvä että me ei todellakaan kat-sota, että kuka tänne tulee. Kaikki saa tulla. Ja vaikka olet, niinku joku sano ett huma-lassa, joo mä sanoin, ett meillä käy asiakkaita, jotka on humalassa. Mut se on ihan ok, jos he ei häiritse ketään. ett ei, ei niin ku. Taikka päihteissä, ett meillä käy ihmisiä jotka on, on ja näin. Ja asiakkaita jotka ehkä haiseeki aika pahalta taikka jotain. Siis ihan tämmöstä mut. ett ei, ei mitään, jos ei ruveta ninku jotakin käymään kenenkän kimp-puun tai mitään muuta.”

Kirjastoon voi tulla, vaikkei olisi aikeissa lainata tai lukea mitään. Kirjastoon voi tulla vain olemaankin. Toisaalta kirjastoammattilaiset ovat saattaneet sisäistää liiankin hyvin passiivi-sen osallisuuden mahdollistajan roolin. Apua annetaan mielellään – jos sitä kysytään.

”Että aktiivisempia meiän pitäis pystyä olemaan. __ Ett ei enää riitä se, että me vaan niinku ollaan ja meillä on ne ovet auki joka päivä. Se ei vaan oikein tahdon tässä nyky-päivän systeemissä riittää.”

Toisaalta aktiivisuuden tarve kyllä ymmärretään, mikä käy ilmi myös yllä olevasta lainauk-sesta. Aktiivisuuden puute voi johtua paitsi resurssipulasta, niin ajan kuin osaamisenkin suh-teen, myös tonttiajattelusta. Ei olla ihan varmoja, kuinka aktiivinen kirjaston sopii olla vaik-kapa koulun suuntaan.

Ryhmähaastattelussakin kävi ilmi, että kouluille tarjotaan kyllä yhteistyötä, mutta jää-dään odottamaan mahdollista opettajan yhteydenottoa. Koulu ja luokkatilanne on perintei-sesti opettajien tonttia. Opettaja on tavannut olla yksinvaltiass luokassa. Tällaisessa tilan-teessa kirjastoammattilainen voi kokea olevansa liian innokkaasti tyrkyttämässä omaa osaa-mistaan opettajille. Kuitenkin haastattelussa tuotiin esille, että parhaita tuloksia on saatu ai-kaan sellaisissa tapauksissa, kun on päästy kasvokkain pohtimaan asioita opettajien

kanssa. Osallisuuden kannalta asiaa tarkastellessa näissä tilanteissa myös opettajien osallisuus lisääntyy: he eivät ole vain passiivisia palvelun vastaanottajia, vaan pääsevät vaikuttamaan ja rakentamaan palvelua yhdessä kirjaston kanssa. Heidän osallisuutensa toiminnasta lisääntyy kaikilla neljällä toimintojen alueella, tieto-, suunnittelu-, päätös- ja toiminta-osallisuuden alueilla.

Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 ja kouluissa yhä lisääntyvä käytäntö esimerkiksi yhteisopettajuudesta antaa kirjastollekin mahdollisuuksia saada lisää tilaa kouluissa toimimiseen. Opettaja ei enää samalla tavalla ole yksinvalti luokkassaan. Luokkatilaa jakavat opettajan kanssa erityisopettaja, koulunkäyntiavustajat ja yhteisopettajuudessa luokan toinen opettaja. Opettajat ovat myös yhä halukkaampia jakamaan opetusympäristöjä toisten ammattilaisten kanssa. Opettajuuden luonne hyvin autonomisena, mutta samalla myös yksinäisenä ammattina on muuttumassa. Myös OPS 2014 edellyttää yhteistyön lisäämistä toisten yhteiskunnan toimijoiden kanssa. Nämä muutokset koulumaailmassa tarjoavat hienon mahdollisuuden kirjaston ja koulun uudentilaiselle yhteistyölle. Yhteistyölle, jossa ennistä paremmin voitaisiin huomioida molempien toimijoiden lähtökohdat ja oppilaiden osallisuus.

Haastattelussa tuli esille myös, että yhteiskuntaan tai yhteisöön kiinnittymisen kokemus ymmärrettiin tärkeäksi osallisuuden kannalta, mutta myös vaikeaksi. Ylipäänsä subjektiivinen kokemus osallisuudesta oli asia, jonka edistämistä pidettiin tärkeänä, mutta joka käsitettiin myös asiaksi, jota ei voi toiselle antaa. Tässäkin tärkeäksi nähtiin juuri se, että kirjasto on ja säilyy matalan kynnyksen tilana.

”Mutta sitte se, että se semmonen subjektiivinen kokemus, jos mietin sitä osallisuutta, että. Että ihminen niinku kokisi olevansa, että hän on, hänen on niinku mahdollista osallistua ja olla osa sitä yhteisöä, ni se onki sitten jo vähän niinku toinen, toinen juttu, että kyllähän sitä aika paljo on just sitä viestiä, että koetaan, että ollaan ulkopuolisia. Että semmonen, varmaan joku semmonen irrallisuuden ja ulkopuolisuuden kokemus on edelleen vaan niinku semmonen lisääntyvä jonku tämmösen, niinku privatisoitumisen ja tämmösen kautta tuleva ilmiö. Että miten sitten, miten sitä kokemusta saatas, että vaikka me tarjottais kuinka sitä osallisuutta täällä, mut jos se ihminen kokee, että hän ei niinku kykene siihen tai hän on niin ulkopuolella, että hän ei esimerkiksi vaikka kirjastoon pysty tulemaan sisälle, ni. että kaikki ei siihen tarjottuunkaan pysty takertumaan, vaikka se ois tällasta, että sun ei tarvi. Että siin on jo isompi kynnyks, jos me järjestetään vaikka joku tilaisuus, että 'tule nyt tänne ja sano mitä mieltä sinä olet jostakin asiasta.' Nin se on vielä isompi kynnyks, ku se että voi vaan tulla ja olla.”